

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARINA DA COSTA AZEVEDO

**EDUCAÇÃO FÍSICA XAVANTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA
MUNICIPAL INDÍGENA SANTA CLARA – CAMPINÁPOLIS/MT**

CÁCERES-MT

2024

MARINA DA COSTA AZEVEDO

**EDUCAÇÃO FÍSICA XAVANTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA
MUNICIPAL INDÍGENA SANTA CLARA – CAMPINÁPOLIS/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Alceu Zoia

CÁCERES-MT

2024

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

A994e	<p>AZEVEDO, Marina da Costa. Educação Física Xavante: Um Olhar a Partir da Escola Municipal Indígena Santa Clara-Campinápolis/MT / Marina da Costa Azevedo - Cáceres, 2024. 144 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Orientador: Alceu Zoia</p> <p>1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Física Xavante. 3. Interculturalidade. 4. Práticas Corporais Indígenas. 5. Futebol Xavante. I. Marina da Costa Azevedo. II. Educação Física Xavante: Um Olhar a Partir da Escola Municipal Indígena Santa Clara-Campinápolis/MT: .</p> <p style="text-align: right;">CDU 376.7(=1-82)</p>
-------	---

MARINA DA COSTA AZEVEDO

**EDUCAÇÃO FÍSICA XAVANTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA
MUNICIPAL INDÍGENA SANTA CLARA – CAMPINÁPOLIS/MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALCEU ZOIA**
Data: 18/03/2024 11:26:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Alceu Zoia (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
 **BELENI SALETE GRANDO**
Data: 14/03/2024 14:16:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Beleni Saléte Grando (Membro Externo – PPGE/UFMT)

Documento assinado digitalmente
 **WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA**
Data: 15/03/2024 14:39:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/03/2024.

*Dedico esta dissertação a todas as mulheres que (de alguma forma) cruzaram meu caminho
ao longo dos meus trinta anos de vida.*

Em especial a memória de minha querida tia Marta Costa Azevedo de Faria.

Agradeço essencialmente a tudo que a experiência do mestrado me proporcionou de vivência extracurricular, ou seja, a toda vida que adicionou em minha “mera” existência:

Por ter ido (diversas vezes) no lugar mais incrível do mundo: a aldeia Santa Clara.

Aos pratos que degustei pela primeira vez neste período.

Aos caminhos que não conhecia e que passaram a ser minha nova rotina.

Pelos encontros e desencontros.

Pelos brindes e sorrisos.

Por ter me proporcionado a solidão.

Por ter me ensinado a gostar de minha própria companhia.

Por ter me ajudado a perceber que coisas simples como cappuccino com as amigas pela manhã e vinho a noite são na verdade grandes e valiosas coisas.

Por ter vivido às margens do rio Paraguai, na cidade de Cáceres ao longo do ano de 2022.

Por Dona Cléia ter não apenas me alugado um apartamento, mas reservado um espaço para mim em seu coração.

Por me influenciar a implementar banana da terra de forma peculiar em minha alimentação.

Pelo calor estonteante e chuvas inesperadas que senti, por morar em uma cidade pantaneira.

Pelos aprendizados que foram infinitamente além do que estão versados nesta dissertação.

Pelo encontro comigo mesma.

Pelos dias felizes caminhando pela aldeia Santa Clara.

Por me dar a oportunidade de ajudar alguém, e dessa forma além de ganhar uma irmã de orientação, ganhar uma grande amiga, a Michele.

Por encontrar minha pessoa neste mundo, a Daiany.

Por ser ouvido das histórias de vida de Géssica e vice-versa, e assim aprendido que nos doar às narrativas do outro sempre será um ato de amor.

As cervejas tomadas após aulas cansativas.

As todas as vezes que dancei, seja sozinha em casa para dispersar a solidão ou com os colegas nas comemorações e festas de encerramento de semestre.

Pelo pôr do sol na orla do rio Paraguai, admirando o anoitecer alaranjado mais perfeito que meu olhos já viram.

Pelos inúmeros encontros que tive com a espiritualidade.

Por perceber que sou parte da criação divina, portanto Ele habita em mim.

Ao seu Luiz e seu boteco que foi espaço-tempo de muita diversão e conversas encorajadoras.

Por Laudemir, Loriege, Rosane, Adriano, Maritza, Paulo, Waldinéia, João Carlos e Alceu terem sido muito mais que professores, mas amigos que carregarei sempre em meu coração.

Por ter deixado um pouco de mim em meus colegas de turma e por muito deles terem se gravado em meu eu.

Pela cumplicidade do professor de educação física da aldeia Santa Clara, nossas incontáveis risadas, piadas, histórias que sempre acabavam em risos prolongados.

Pela amizade e caronas de Neuri, no percurso Cuiabá – Cáceres e Cáceres – Cuiabá, que transformavam o caminho de 220 km em trocas afetuosas de experiências e planejamentos de futuro.

Por Ayla e Maya (minhas cachorras) terem sido companheiras quando me via sozinha, e pelo vínculo profundo que formamos durante meus 24 meses de licença qualificação. Minhas babys vocês me ajudaram a suportar o peso da solidão acadêmica, incompreendida pelos humanos que me cercavam.

Pelo dia que minha amiga amanheceu “na rua” pela primeira vez, no auge dos seus 31 anos, e tive o privilégio de estar com ela.

Por ter ensinado esta mesma amiga, minha companheira de apartamento em Cáceres, a gostar de comida japonesa.

Por mesmo tendo dois quartos em nosso apartamento, quando Daiany estava comigo, escolhíamos dormir no mesmo, e juntas na mesma cama.

Por ter visto e sentido o encanto das capivaras andando tranquilamente pelo centro de Cáceres, dos tuiuiús na margem do rio, e pelo aparecido de tantos animais exóticos em meu lar durante minha morada temporária.

Por ter sentido as águas correntes do rio Paraguai tocando minha pele, assim como as lágrimas que insistiram em cair por diversas vezes sobre meu rosto nesses últimos meses, me mostrando (ambas experiências) que tudo entre o extraordinário e o doloroso é passageiro.

Pelas deliciosas mangas que o quintal na Unemat me proporcionou muitas vezes o lanche da tarde.

Pelos churrascos na casa de Laudemir e Loriege.

Pelos cantos dos pássaros na manhã pantaneira, em um volume que eu jamais ouvi em outro lugar.

Por ser possível garantir hoje que Deus não soltou minha mão, pois me inspirou, me instruiu e comunicou comigo abundantemente.

Pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da referida instituição, pela possibilidade de crescimento ímpar. Pela educação pública, gratuita e de qualidade desse país que faz parte de minha história.

Por ter me aproximado de tantos e tantas da aldeia Santa Clara, e nesse processo possibilitar que eu me aproximasse de mim mesma.

Por sempre ter para quem e onde voltar.

Por minha mãe-professora Isaldina, meu maior exemplo de estudo e comprometimento com a educação, que diante das aflições e felicidades dessa caminhada foi abrigo para meu coração, por vezes cansado. Por ela me encorajar e me sustentar não apenas por ser minha mãe, mas por compreender e concordar com o conteúdo dessa dissertação (mesmo sem ainda tê-la lido), pois além de ser minha mãe é a pessoa mais benevolente que conheço. Mãe, percebo hoje que sou uma extensão de sua existência. Nunca me esquecerei da frase que me disse um dia quando pedi para fazer uma prece por mim: “Minha filha vai dar certo! Se Deus permitiu que você ingressasse no mestrado para pesquisar esse tema é porque já deu certo! Ele está ao seu lado para ajudar este povo que tanto necessita de visibilidade”.

Por minha banca avaliadora, composta pelas professoras Beleni e Waldinéia, terem me possibilitado a reflexão não apenas sobre o conteúdo científico aqui apresentado, mas sobre minha forma enxergar os A’uwe Uptabi, ressignificando portanto meu olhar para eles (mais uma vez).

Pelo universo ter me enviado o Alceu como orientador, que tem como grande qualidade a serenidade que preciso para que os meus projetos deem certo. Professor Alceu, obrigada por mesmo no momento de minha vida que mais me exigiu, você ter o possibilitado leve, obrigada por me garantir a liberdade de ser quem sou, de fazer como faço, de levar o tempo que levo. Pelas incontáveis vezes que me fiz e desfiz de minhas próprias convicções. Que seja sempre assim.

Sigamos!

Metamorfose Ambulante- Raul Santos Seixas

*Ah ah ah ah
Ah ah ah ah
Ah ah ah ah*

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Sobre o que é o amor
Sobre que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator*

*É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator*

*Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha, velha, velha, velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha, velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha, velha, velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida através do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (PPGEdu/UNEMAT), teve como objetivo compreender se existem, e se sim quais são, as contribuições possibilitadas a partir do componente curricular de educação física para a interculturalidade de práticas corporais na Escola Municipal Indígena Santa Clara, localizada na aldeia Santa Clara, na terra indígena Parabubure, no município de Campinápolis/Mato Grosso. Além disso, diagnosticar os conteúdos trabalhados nas aulas de educação física dessa escola, compreender a relação entre os conteúdos das aulas e as práticas corporais próprias da cultura Xavante, verificar a relação do currículo escolar com as práticas corporais desenvolvidas no cotidiano da aldeia e entender a organização das aulas de educação física, os professores mediadores e suas metodologias. Para atendermos aos objetivos propostos a pesquisa foi desenvolvida através de uma metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumento metodológico a observação de caráter etnográfico das aulas de educação física do ensino fundamental II e a aplicação de entrevistas individualizadas com o professor de educação física, a coordenadora e a diretora da EMI Santa Clara. Para desenvolvermos a discussão da pesquisa, contamos com autores tais como: Valter Bracht, Catherine Wash, Darcy Ribeiro, Berta Ribeiro, Manuela Cunha, Stuart Hall, Tomas Tadeu da Silva, Silvio Almeida, Ilma Passos Veiga, Masschelein & Simons, Juliana Saneto, José Carlos Rodrigues, Nilson Tserewatsa Tsa’e’amo’wa e Daniel Munduruku. Como resultado consideramos os diferentes posicionamentos ontológicos coexistentes em nossa sociedade, as versões plurais e até mesmo contraditórias encontradas nos discursos do PPP, currículo e no próprio cotidiano da EMI Santa Clara sugerem para que essa escola seja local de lutas ideológicas, posicionamentos epistemológicos antagônicos e campo de ambivalências. As aulas de educação física tomadas pelo conteúdo de futebol nos sugestionam que assim como o fenômeno esportivo a escola é pautada por uma ideologia formulada pelo homem ocidental e respaldada pelo viés da modernidade capitalista. Entretanto mesmo que o componente curricular de educação física na EMI Santa Clara seja esportista, essa educação física não deixa de ser autêntica daquele povo e daquele espaço, pois carregada de sua cultura e de suas identidades alunos e professores ressignificam os objetivos do jogo e a própria forma de jogar. Deste modo, a interculturalidade presente na EMI Santa Clara obedece a duas lógicas distintas: a relacional quando se trata da relação estabelecida pelos não indígenas com os Xavante e sob a perspectiva crítica quando são os próprios professores indígenas a protagonizar as intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Física Xavante. Interculturalidade. Práticas Corporais Indígenas. Futebol Xavante.

ABSTRACT

This dissertation, developed through the academic master's course of the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (PPGEdu/UNEMAT), aimed to understand whether there are, and if so what they are, the contributions made possible from the physical education curricular component to the interculturality of bodily practices at the Santa Clara Indigenous Municipal School, located in the Santa Clara village, in the Parabubure indigenous land, in the municipality of Campinápolis/Mato Grosso. Furthermore, diagnose the contents covered in physical education classes at this school, understand the relationship between the contents of the classes and the bodily practices typical of the Xavante culture, verify the relationship between the school curriculum and the bodily practices developed in the daily life of the village and understand the organization of physical education classes, mediating teachers and their methodologies. To meet the proposed objectives, the research was developed through a qualitative methodology, with a bibliographic and field research procedure, using as a methodological instrument the ethnographic observation of physical education classes in elementary school II and the application of individualized interviews with the physical education teacher, coordinator and director of EMI Santa Clara. To develop the research discussion, we counted on authors such as: Valter Bracht, Catherine Wash, Darcy Ribeiro, Berta Ribeiro, Manuela Cunha, Stuart Hall, Tomas Tadeu da Silva, Silvio Almeida, Ilma Passos Veiga, Masschelein & Simons, Juliana Saneto, José Carlos Rodrigues, Nilson Tserewatsa Tsa'e'amo'wa and Daniel Munduruku. As a result, we consider the different ontological positions coexisting in our society, the plural and even contradictory versions found in the speeches of the PPP, curriculum and in the daily life of EMI Santa Clara suggest that this school is a place of ideological struggles, antagonistic epistemological positions and field of ambivalence. Physical education classes based on football content suggest that, just like the sporting phenomenon, school is guided by an ideology formulated by Western man and supported by the bias of capitalist modernity. However, even if the curricular component of physical education at EMI Santa Clara is sports-oriented, this physical education is still authentic to that people and that space, as loaded with their culture and identities, students and teachers re-signify the objectives of the game and their own way of playing. In this way, the interculturality present at EMI Santa Clara follows two distinct logics: the relational one when it comes to the relationship established by non-indigenous people with the Xavante and from a critical perspective when it is the indigenous teachers themselves who carry out the pedagogical interventions.

Keywords: Indigenous School Education. Xavante Physical Education. Interculturality. Indigenous Body Practices. Xavante Football.

RESUMEN

Esta disertación, desarrollada a través del curso de Mestrado académico del programa de posgrado en educación de la Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”, tuvo como objetivo comprender si existen, y en caso positivo cuáles son, las contribuciones posibilitadas a partir del componente curricular de educación física para la interculturalidad de prácticas corporales en la escuela municipal indígena Santa Clara, localizada en la aldea Santa Clara, en la tierra indígena Parabure, en el municipio de Campinópolis, Mato Grosso. Además, diagnosticar los contenidos trabajados en las clases de educación física de esta escuela, comprender la relación entre los contenidos de las clases y las prácticas corporales propias de la cultura Xavante, verificar la relación del currículum escolar con las prácticas corporales desarrolladas en el cotidiano de la aldea y entender la organización de las clases de educación física, los profesores mediadores y sus metodologías. Para atenderse los objetivos propuestos la pesquisa fue desarrollada a través de una metodología cualitativa, con procedimiento de pesquisa bibliográfica y de campo, teniendo como instrumento metodológico la observación de carácter etnográfico de las clases de educación física de la enseñanza primaria y la aplicación de entrevistas individualizadas con el profesor de educación física, la coordinadora y la directora de la EMI Santa Clara. Para desarrollarse la discusión de la pesquisa, contamos con autores como: Valter Bracht, Catherine Wash, Darcy Ribeiro, Berta Ribeiro, Manuela Cunha, Stuart Hall, Tomas Tadeu da Silva, Silvio Almeida, Ilma Passos Veiga, Masschelein & Simons, Juliana Saneto, José Carlos Rodrigues, Nilson Tserewatsa Tsa'e'amo'wa y Daniel Munduruku. Como resultado consideramos los distintos posicionamientos ontológicos coexistentes en nuestra sociedad, las versiones plurales e incluso contradictorias encontradas en los discursos del PPP, currículum y en el propio cotidiano de la EMI Santa Clara sugieren para que esta escuela sea local de luchas ideológicas, posicionamientos epistemológicos antagónicos y campo de ambivalencias. Las clases de educación física tomadas por el contenido de fútbol nos sugieren que así como el fenómeno deportivo la escuela es pautada por una ideología formulada por el hombre occidental y respaldada por el sesgo de la modernidad capitalista. Sin embargo, aunque el componente curricular de la educación física en la EMI Santa Clara sea deportista, esa educación física no deja de ser auténtica de aquel pueblo y de aquel espacio, pues cargada de su cultura y de sus identidades, alumnos y profesores fican los objetivos del juego y la propia forma de jugar. De este modo, la interculturalidad presente en la EMI Santa Clara obedece a dos lógicas distintas: la relacional cuando se trata de la relación establecida por los no indígenas con los Xavantes y sobre la perspectiva crítica cuando son los propios profesores indígenas protagonizar las intervenciones pedagógicas.

Palabras claves: Educación escolar indígena. Educación física Xavante. Interculturalidad. Prácticas corporales indígenas. Fútbol Xavante.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DRC/MT – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

EMI – Escola Municipal Indígena

FAB – Força Aérea Brasileira

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Rede ASIE – Rede Ação Saberes Indígenas na Escola

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEFAZ – Secretaria de Estado de Fazenda

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCCs – Trabalhos de Conclusão de Curso

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

UFRN – Universidade Federal de Rio Grande do Norte

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos na temática educação física na escola indígena	36
Quadro 2 – TCCs na temática educação física na escola indígena.....	38
Quadro 3 – Trabalhos finais de especialização Stricto sensu na temática educação física na escola indígena quanto a instituição de ensino superior, programa e ano	39
Quadro 4 – Trabalhos finais de especialização Stricto sensu na temática educação física na escola indígena quanto ao tipo e pesquisadores	41
Quadro 5 – Outros trabalhos na temática educação física na escola indígena	42
Quadro 6 - Diário de campo do dia 21 de agosto de 2023	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz curricular das Escolas Indígenas do Município de Campinápolis/MT	30
Figura 2 – Terras indígenas no Brasil em 1500 versus dias de hoje.....	48
Figura 3 - Mapa dos terras indígenas Xavante no Brasil	55
Figura 4 - Mapa com a distribuição por troncos linguísticos dos grupos indígenas no Brasil.	56
Figura 5 - Foto de placa na entrada da terra Parabubure – Mapa das TI regionais	57
Figura 6 - Imagem via satélite da Aldeia Santa Clara	101
Figura 7 - Calendário escolar indígena para o ano letivo de 2023, em Campinápolis/MT....	108
Figura 8 - Material de apoio desenvolvido para formação continuada de professores da educação infantil da EMI Santa Clara.....	121

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Primeiro prédio da EMI Santa Clara	28
Fotografia 2 – Prédio atual da EMI Santa Clara.....	28
Fotografia 3 – Quadra poliesportiva da EMI Santa Clara	29
Fotografia 4 – Pintura sobre o contato dos não indígenas Balotiponé/Umutina (Aldeia em Barra dos Bugres).....	51
Fotografia 5 - Pintura sobre o contato dos não indígenas com os <i>Balotiponé/Umutina</i> (Aldeia em Barra dos Bugres).....	52
Fotografia 6 - Foto da obra Natureza Morta de Denilson Baniwa (MASP)	62
Fotografia 7 - Foto da sinopse da obra Natureza Morta de Denilson Baniwa (MASP)	62
Fotografia 8 - Foto de um muro com representações artísticas na cidade de São Paulo	63
Fotografia 9 - Foto de cartaz sobre Ari Uru-Eu-Wau-Wau, nas ruas de São Paulo	65
Fotografia 10 - Museu de Arte de São Paulo	72
Fotografia 11 – Fotografia da lousa em aula de história (EMI Santa Clara).....	84
Fotografia 12 - Foto do momento do lanche ensino fundamental II EMI Santa Clara.....	104
Fotografia 13 - Foto do centro da aldeia Santa Clara	110
Fotografia 14 - Jogo de futebol na aula de educação física da EMI Santa Clara	114
Fotografia 15 - Fotografia dos Jogos Escolares Municipal de Campinópolis 2023. Time de Futsal categoria B masculino EMI Santa Clara.....	115
Fotografia 16 - Foto do aviso sobre o comportamento dos professores da EMI Santa Clara	123

SUMÁRIO

1 INICIANDO A CAMINHADA.....	18
1.1 Travessia	19
1.2 Adentrando na Pesquisa.....	23
1.3 A Escola Municipal Indígena Santa Clara.....	27
1.4 Percurso Metodológico.....	31
2 REVISITANDO PELA HISTÓRIA NOVAS TRAJETÓRIAS	35
2.1 Os Artigos.....	36
2.2 Os trabalhos de conclusão de curso (TCCs).....	38
2.3 As Dissertações e a Tese	39
2.4 Outros Trabalhos.....	42
3 POVOS INDÍGENAS DE PINDORAMA.....	45
3.1 Os povos originários desde o Brasil colônia.....	46
3.2 Terra Parabubure	53
3.3 O (não) lugar do corpo indígena na contemporaneidade.....	58
3.4 Interculturalidade	66
3.5 Racismo: uma questão cultural	70
4 A ESCOLA, SEUS DOCUMENTOS, SUA IDENTIDADE.....	76
4.1 Compreendendo o PPP.....	76
4.2 A instituição educacional como espaço de conflitos ideológicos e epistêmicos: contribuições do movimento decolonial	80
4.3 Mas o que é a escola indígena?.....	87
4.4 O currículo	91
5 COM OS PÉS NO CHÃO DA ALDEIA	96
5.1 Educação Xavante	97
5.2 Nos (não) limites da aldeia-escola	100
5.3 A educação física na/da aldeia Santa Clara	105

5.4 Futebol: um esporte, dois jogos	111
5.5 Ser professor Xavante.....	117
6 ONDE CHEGAMOS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	134
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (SEMI- ESTRUTURADO)	136
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	137

1 INICIANDO A CAMINHADA

AGONIA DOS PATAXÓS

Às vezes

Me olho no espelho

E me vejo tão distante

Tão fora de contexto!

Parece que não sou daqui

Parece que não sou desse tempo.

Eliane Potiguara

O poema de Eliane, mulher indígena Potiguara, intitulado “Agonia dos Pataxós” representa o sentimento daquilo que descreverei nos próximos tópicos. No poema ela faz referência aos Pataxós, eu, entretanto sempre estarei me referido aos Xavante (*A’uwe Uptabi*¹). Referencio tal poema, pois assim como nele descrito, me sinto constantemente como uma fora do tempo, do espaço qual vivencio dentro de “minha sociedade”, de “minha cultura”.

Talvez por fora, superfície de fácil acesso sou mais do mesmo, uma mulher branca, cabelos castanhos ondulados (que recorrentemente tinjo de loiro) olhos também castanhos e um corpo tido como “padrão” no julgamento do “homem ocidental”. Mas interiormente, quero dizer, a respeito dos meus sentimentos, meus desejos, minha visão e atuação no mundo, especialmente em um ponto específico, me sinto distinta de muitos que por hora me cercam.

Procuro uma palavra para descrever o que percebo de positivo em mim, esse ponto bacana, talvez um pouco mais notável do que ando acostumada a encontrar em outras pessoas. E só consigo pensar na palavra amor. Sim, não existe, pelo menos em meu vocabulário outro nome do qual possa chamar, algo que dentro de mim transborda por todos os cantos, para todas as pessoas, para os animais, para a natureza, para o universo e tudo o que cruza o meu caminho.

Ao observarem profundamente, alguns percebem sutis diferenças em mim advindas dele, sutis digo, como é o próprio amor, mas potentes também na mesma proporção. “Você gosta das crianças Xavante”, com essa afirmação, convicto, olhando em meus olhos como se quem enxergasse minha alma, Cacique Justino me definiu, logo nas primeiras vezes que nos encontramos, na Aldeia Santa Clara. Sendo assim ainda completou: “aqui você será sempre

¹ Autodenominação do povo Xavante, que significa “povo verdadeiro”.

bem-vinda”. Já senhor Antônio, um ancião da aldeia certo dia me disse: “este lugar (aldeia) também é seu, aqui você pode!”.

Foi assim que encontrei meu lugar ou encontrei minhas pessoas, como queiram compreender. Não é bem o meu ambiente, mas descobri que pode ser, não é de onde eu vim, mas é para onde vou sempre que busco ser mais feliz, então, vez ou outra, corro para lá! Para a aldeia. Dessa forma ando por caminhos curvos e estreitos de terra, passo por muita poeira (ou lama), pontes de duvidosa segurança, para me conectar com o que há de melhor em mim, em um tempo outro, que pode para muitos parecer ser o mesmo, mas para mim não! Para mim é um tempo em que tudo acontece em câmera lenta.

1.1 Travessia

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
[...]
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar*

Canção de Francisco, el Hombre.

Eu também saí de outro estado, vim de Goiás para o Mato Grosso, também atravessei os rios Araguaia e das Mortes. Eu fiz um trajeto em busca de melhorias de vida pelas quais eu não tinha certeza. Eu também estava “fugindo” de algo/alguém, de alguéns. Não quero com isso dizer que foram com as mesmas ânsias e carências que percorri caminhos parecidos com os dos Xavante, longe de mim ter a audácia de comparar minha história de vida com a deles. Quero sim, sinalar que existem coincidências curiosas entre nós, que em algum momento nossos percursos se cruzaram, e antes de tudo, enfatizar que este povo mudou minha existência.

Me recordo das inúmeras vezes que passei pelo *õ wawe* (água grande), que para nós configura o tão temido Rio das Mortes, não sei se temido pelo nome que lhe demos, ou se por suas águas escuras, que observando-as por de cima da ponte parecem muito geladas. Entretanto pela diferença de nomenclatura atribuída ao rio percebo uma diferença: nós *wadadzu* (não

indígenas) dramatizamos demasiadamente. Veja bem, enquanto os Xavante, traspassaram o “água grande” a nado eu passei o terrível Rio das Mortes sobre a ponte².

De acordo com Carvalho (2010), o povo Xavante esteve estabelecido à margem dos rios Tocantins e do Sono (região de fronteira entre os atuais estados do Maranhão e Tocantins), próximo à fronteira com a província da Bahia e na então província de Goiás. Evitando o contato com os não indígenas, ao buscarem refúgio, chegaram ao leste da província do Mato Grosso, por volta de meados do século XIX, período a partir do qual ocorreu a intensificação do contato com a sociedade não indígena.

A princípio, um grupo maior conhecido por *Akwe* buscou regiões a esquerda do Rio Tocantins, posteriormente se aglomeraram às margens do Araguaia. Essa aglomeração culminou com a transposição do rio por uma parte do grupo (os Xavante), a outra parte que não transpassou o rio foi denominada de Xerente. A transposição do rio Araguaia pelos Xavante culminou em alcançar as margens do Rio das mortes, propiciando seus isolamentos, posteriormente com o avanço as investidas colonizadoras, o grupo realizou também sua transposição (Carvalho, 2010).

Sobre as transposições dos rios e a divisão do grupo em Xavante e Xerente, deparamo-nos recorrentemente com a narrativa dos botos. Segundo Carvalho (2010) importa dizer que a história contada por alguns indígenas e encontrada na literatura seria que durante a travessia do rio, os *Akwe* depararam-se com botos, uma parte do grupo assustada desiste de cruzar o rio e retorna a margem (os Xerente). Na oralidade dos Xavante da EMI Santa Clara também foi possível verificar tal temática:

Comentei com eles sobre a leituras que fiz referente a história dos Xavante: que antes eles com os Xerente formavam um só povo, mas que se separaram, ficando os Xerente em Tocantins e os Xavante atravessando o rio Araguaia vieram para o Mato Grosso. Neste momento o professor “fulano” complementou: **“foi por causa do boto, os Xavante ficaram com medo do boto do rio Tocantins, por isso vieram fugidos”** (Diário de Campo, 2023, grifo nosso).

Há diferentes versões desse relato, inclusive notamos com os exemplos anteriores distinções sobre o rio em que aconteceu a travessia e sobre o grupo que temeu os botos, a todo modo o episódio simboliza a separação dos *Akwe* em Xavante e Xerente. Nessa narrativa multifacetada, emerge uma essência única do “povo verdadeiro”, cujo magnetismo cativa tanto a mente quanto o coração daqueles que se dispõem a contemplá-lo.

² História fictícia (baseada em fatos).

Contudo, é na vivência cotidiana com essas comunidades que se desvela a plenitude da experiência, revelando uma riqueza transformadora que transcende os limites da admiração passiva. Há algo encorajador nesse “povo verdadeiro” que prende a atenção e o coração de quem se permite admirá-los. Mas talvez os admirar não seja o suficiente, conviver com eles é de fato algo rico e transformador.

Desde que fui trabalhar na escola, na qual a quantidade de alunos Xavante é relativamente grande senti que atravessara por algo dentro de mim. E de fato foi isso o que aconteceu! Atravessei para um outro momento em minha vida, para me dedicar a outras causas. É comum do ser humano procurar motivos para ficar onde quer que seja, eu achei vários deles com os Xavante.

De início eu sentia muitas inquietações, curiosidade para com o novo que se apresentava diante dos meus olhos, vontade de conversar, interagir e entender o universo dos alunos Xavante, e tinha pressa, muita pressa para que os vínculos acontecessem. Mas com o tempo (diga-se de passagem, meu pior inimigo) percebi que o tempo deles também é outro, mas isto eu só tive a convicção muito mais tarde, quando visitei a Aldeia Santa Clara pela primeira vez.

Foi adentrando o conjunto circular (o termo mais encontrado na literatura é “formato ferradura”) das casas, caminhando rumo ao centro da aldeia que senti que tudo naquele local obedecia a uma ordem temporal distinta da qual eu estava habituada, percebi que o tempo ali está mais ligado ao desejo e possibilidade e menos aos números do relógio.

Além disto, aos meus sentidos, havia um silêncio de tudo aquilo que de fato nós seres humanos não necessitamos, ao mesmo tempo percebi o som de tudo aquilo que nos torna humanos, isto é: estar com outros, digo outros mesmo, pessoas de outra cultura, de outro lugar, outro tom de pele, outra curvatura de cabelo, pessoas que falam outra língua, que se vestem de outra maneira e sorriem por outros motivos, e conclui que ali o outro era eu!

Também foi o tempo que me fez perceber que nossa relação é mais simples do que supunha, e que eu, apenas eu, não sabia absolutamente nada sobre eles. Eles? Ah, eles sabem exatamente tudo sobre mim e sobre “meu universo”. De fato, eu devo ter cuidado, eu devo compreendê-los para abordá-los, mas atravessei para o mundo deles quando descobri que é tratando-os sem qualquer distinção que a relação de fato acontece e os vínculos duradouros são criados.

Isso denota uma passagem reveladora do que pessoas como eu tentam combater: o racismo! É verdade, este está arraigado em nossas falas e condutas, mas para que entendam onde quero chegar permita-me, caro leitor, explicar melhor. Quando consideramos os indígenas diferentes e essa diferença nos coloca como superiores em quaisquer circunstâncias da vida,

quando os distinguimos de modo a segregamos de nós (não indígenas), não estamos os tratando com igual significação. Assim os diminuimos a uma outra categoria de gente e ao mesmo tempo nos engradecemos e nos sentimos superiores, e é impossível estabelecer uma relação afetuosa a não ser de igual para igual.

Entretanto não quero dizer que a singularidade dos Xavante não seja importante e não deva ser reconhecida, pelo contrário: sua cultura, seu modo de vida, seus corpos, tudo que os envolvem, deve ter na sociedade a mesma legitimidade de nós, não indígenas. Ou seja, a diversidade precisa ser olhada de igual para igual, em uma relação horizontal, sem que uma se sobreponha a outra.

Enfim, entre idas e vindas por toda minha vida, até então para passar férias, visitar a família Mato-Grossense, em setembro de 2018 me mudei para Campinápolis. Inicialmente não era uma mudança, era apenas mais uma visita prolongada à casa de minha mãe. Ainda nesse ano prestei o concurso municipal para área da educação, que após minha aprovação se tornou o primeiro motivo para que ainda hoje eu esteja lá.

Exercendo a profissão no novo cenário, na Escola Municipal Anastácio Feliciano Alves, preocupada com a aprendizagem dos alunos Xavante quanto ao componente curricular de educação física, passei a buscar conhecimentos sobre os conteúdos para abordar nas aulas. Por ser comum os ver sentar na arquibancada da quadra, ficarem em grupos entre eles, sempre insisti em chamá-los a participar das atividades, os ensinei muitas brincadeiras/jogos/esportes da cultura nacional. No conjunto de esforços por mim iniciado, comecei a questionar se minhas abordagens/métodos/conteúdos fazia sentido para eles e se fazia diferença positiva na formação desses alunos.

Vale destacar que a escola a qual sou lotada como professora, é uma escola urbana, portanto há nas salas alunos indígenas e não indígenas, o desafio dessa forma me parece ainda maior, mas ao mesmo tempo se abre um leque de oportunidades para trabalhar de forma intercultural. Me ocorreu um episódio, no ano de 2019, que foi o divisor de águas para que eu decidisse fazer pesquisa com a temática da educação física escolar Xavante: ao passar um trabalho para uma turma de oitavo ano, sobre dança, pedi para que os grupos criassem uma coreografia, nessa oportunidade um grupo de cinco alunos (três indígenas e dois não indígenas) apresentaram uma coreografia baseada na *dã-no're* (performasse coletiva de canto e dança Xavante).

É difícil expressar com palavras o que senti ao ver aquela apresentação, mas me lembro de duas ou três lágrimas percorrerem o meu rosto, naturalizada a ver os Xavante aprendendo os conhecimentos tidos como da cultura não indígena, ali eu presenciava o caminho inverso, ali a

palavra interculturalidade se apresentou a mim de forma concreta em todas suas vertentes, por mais que na época eu ainda não conhecesse sua etimologia. Eu estava no lugar certo! Percorri um caminho, atravessei pontes, que me levou ao espaço no qual eu pude ver uma das coisas mais lindas de toda minha vida. Eu estava no meu novo trabalho, em uma sala de aula, no município de Campinápolis/MT, há cerca de 20 km da Terra Indígena Parabubure.

1.2 Adentrando na Pesquisa

O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas.

Claude Lévi-Strauss

De acordo com Instituto Socioambiental (ISA) (2024) a terra indígena Parabubure tem o total de 99,13% de sua área pertencente ao município de Campinápolis, estado de Mato Grosso. Atualmente, segundo dados de controle interno da assessoria indígena municipal³, há 163 aldeias Xavante, registradas junto a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

A concentração territorial da comunidade Xavante reflete diretamente na demografia do município, onde mais da metade⁴ dos 15.347 habitantes verificados no censo de 2022⁵ são membros desse grupo étnico. Esses números revelam não apenas a magnitude da cidadania Xavante em Campinápolis, mas também a importância vital deste povo na dinâmica social, cultural e econômica da região.

Em 2023 (ano da pesquisa empírica), os dados⁶ de controle interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC-Campinápolis) nos revelavam que o município contava com 30 escolas indígenas e 52 salas anexas municipais, além das escolas indígenas da rede estadual, para atender a população das aldeias.

As escolas municipais em Campinápolis desempenham um papel fundamental ao oferecer educação infantil e ensino fundamental, organizando-se em uma estrutura que combina uma parte comum e outra diversificada ou específica. Na parte comum, a educação física

³ Pesquisa realizada verbalmente na Assessoria Municipal Indígena, em março de 2024. Conforme a mesma fonte, além do quantitativo oficial de aldeias registradas, prevê-se que o número de aldeias em Campinápolis ultrapasse duzentas, considerando aquelas que ainda não foram oficialmente registradas.

⁴ Dado obtido através de confronto de informações entre o censos 2010 e 2022 e estudo de Souza *et al* (2016).

⁵ Dado obtido através do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campinapolis/panorama> acesso em: 13/02/24.

⁶ Pesquisa realizada verbalmente na Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 2023.

desempenha um papel central. No entanto, é importante salientar que as discussões entre os professores indígenas, os cursos de formação de professores interculturais indígenas e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) orientam que todos os componentes curriculares sejam abordados de forma intercultural.

Dado o enfoque desta dissertação na educação física dentro do contexto da educação escolar Xavante, inicialmente examinaremos a questão dessa disciplina como componente curricular. Para isso, baseamo-nos no relato de Bracht (1997): a educação física escolar se constituiu assumindo códigos de três instituições: militar, médica e após a segunda guerra mundial da instituição esporte.

O autor supracitado relata que para entendermos o sentido de uma determinada prática corporal temos que entender os códigos que vigoram na própria “instituição” a qual ela pertence. A educação física esportivista, é verificada nas próprias intenções da disciplina, quando regidas por ideais de “rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida” (Bracht, 1997, p. 22).

Ainda é comum no cenário brasileiro como um todo, percebermos que “as aulas que deveriam contemplar os vários elementos da cultura corporal acabam por reforçar os valores que predominam no sistema capitalista como o individualismo, a competição e a concorrência” (Tenório; Silva, 2014, p. 83). Nesse sentido, a influência do sistema capitalista sobre as práticas educacionais, é evidente, resultando em aulas que, ao invés de promoverem uma compreensão holística e crítica dos diferentes aspectos da cultura corporal, reproduzem seus valores.

Essa constatação suscita reflexões sobre a necessidade de uma abordagem mais crítica e emancipatória na educação física, que valorize a diversidade cultural, promova a cooperação e estimule uma consciência social mais ampla. Zoia e Curvo (2021) nos chamam a atenção para a necessidade de o espaço escolar indígena ser lugar de contraposição à epistemologia pró-capital, possibilitando uma educação diferenciada que respeita as tradições culturais dos povos originários.

Conforme Soares et al. (2009), a cultura corporal de movimento é o objeto de estudo e campo de atuação da educação física. Em concordância a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a importância de valorizar a diversidade cultural, promover a cooperação e estimular uma consciência social mais ampla nas práticas educativas. Elucidemos o que versa este documento sobre as incumbências da educação física escolar:

[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa

concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 213).

O documento compreende que além de se estabelecer como componente da área de linguagem a educação física se estabelece no contexto cultural. Dessa forma complementa que

[...] nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos [...] desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

Trazendo a discussão da educação física enquanto componente curricular da escola indígena, Juliana Guimarães Saneto nos explica que:

A cultura corporal de movimento vai muito além da prática ou técnica esportiva por si só, pois corresponde a diferentes práticas corporais produzidas culturalmente. A intenção da Educação Física é mediar e intervir no processo de apropriação da cultura corporal de movimento pelos alunos. Diante disso, é importante que o aluno conheça e compreenda o que as práticas corporais significam em sua vida e na sociedade na qual ele está inserido. Não basta que o aluno saiba realizar determinadas práticas ou praticar determinadas modalidades esportivas, é preciso que ele adquira e acumule conhecimentos para situar e compreender essas práticas corporais na sua vida, assim como no contexto social em que vive (Saneto, 2016, p. 100).

Entendemos que a corporeidade dos Xavante para ser compreendida deve ser analisada em sentido amplo, não restringindo-se apenas aos conteúdos ofertados na escola. Pinturas corporais, rituais, danças, jogos e brincadeiras próprias que tanto aparecem no cotidiano desse povo, se considerados como parte de sua “educação física” e/ou educação do corpo, permitem o entendimento dessa cultura de forma mais legítima.

A partir das vivências relatadas, dos estudos realizados e reflexões que surgiram, revelou-se o interesse em compreender como se dão estes processos nas escolas indígenas de Campinápolis. Quais são os temas tratados nas aulas de educação física? Qual proposta curricular é adotada? Há uma preocupação em dar significância a cultura Xavante? Por ser uma escola gerida por não indígenas, sua educação física reproduz o modelo esportista das escolas urbanas? Qual o papel das aulas de educação física nesse cenário? A interculturalidade é de fato possibilitada? Quem são os professores mediadores dos conhecimentos? Estes questionamentos conduziram este trabalho.

Reiteramos que perceber o contexto educacional atual das escolas indígenas brasileiras e a relação com suas legislações vigentes nos permite obter um ponto de partida, desse modo esse estudo teve como questão problema: **Existem, e se existem quais são, as contribuições**

possibilitadas a partir do componente curricular de educação física para a interculturalidade de práticas corporais na Escola Municipal Indígena Santa Clara? Essa pergunta emergiu da necessidade de se pensar uma educação física da escola indígena e não uma educação física na escola indígena.

De acordo com Ferreira *et al.* (2021) a defesa pela escola indígena pressupõe que ela tenha uma educação libertadora, específica, diferenciada, bilingue, intercultural e comunitária, em contrário ao ensino pelos moldes assimilacionista, bancário e catequético, tão criticado por Paulo Freire. Tal forma que o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender as contribuições do componente curricular de educação física para a interculturalidade de práticas corporais na Escola Municipal Indígena (EMI) Santa Clara, em Campinápolis/Mato Grosso.

Além disso, os objetivos específicos são: 1. Diagnosticar os conteúdos trabalhados nas aulas de educação física da escola indígena, de forma a identificar ou não a interculturalidade das práticas corporais nesse espaço-tempo; 2. Compreender a relação entre os conteúdos das aulas e as práticas corporais próprias da cultura Xavante; 3. Verificar a relação do currículo escolar com as práticas corporais desenvolvidas e 4. Entender a organização das aulas de educação física, os professores mediadores e suas metodologias.

Dessa maneira os critérios de inclusão utilizados, para se chegar a esses objetivos, foram para que participassem aqueles profissionais que estão diretamente ligados ao desenvolvimento das aulas de educação física: o professor, a coordenadora e a diretora da escola. Os alunos do ensino fundamental II (anos finais), na ambiência das aulas também fazem parte do estudo no que se refere a observação, porém não foram abordados diretamente com a finalidade que contribuíssem com opiniões ou para que opinassem sobre os acontecimentos das aulas. Desse modo, de forma ampla podemos considerar que os sujeitos da pesquisa englobaram toda comunidade escolar da EMI Santa Clara.

Prevê-se que os maiores benefícios dessa pesquisa serão para a educação indígena, por meio da possibilidade de problematizar seu ensino, reforçando a busca por uma educação intercultural crítica. Se beneficiará diretamente a educação indígena de Campinápolis, devido sua particularidade com o povo Xavante e de forma direta a Aldeia Santa Clara, estes serão convidados a uma reflexão.

Esta pesquisa também trará benefícios para a educação física enquanto campo de conhecimento, ao dialogar com a realidade da EMI Santa Clara por meio de autores clássicos da área, e sobretudo verificando como esse componente curricular contribui com a escola em questão. Bem como para os professores/profissionais que se propõem a estudar a educação indígena e/ou a educação física em diversos âmbitos e culturas.

A pesquisa especificamente, fornecerá embasamento para a educação indígena que poderá apropriar-se dos seus resultados, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da interculturalidade nas escolas indígenas. Para os sujeitos da pesquisa, acarretará possíveis benefícios, que advém da colaboração e da experiência de participação, que podem fornecer novos conhecimentos quanto à temática em foco, bem como, a busca por melhorias em suas próprias práticas na escola indígena.

Os benefícios científicos/acadêmicos também se farão presentes para pesquisas posteriores, que tratarão da mesma temática, esboçando um panorama elementar e um ponto de partida para avanços em termos de produções acadêmicas/científicas. Sendo a pesquisa desenvolvida em caráter científico, esta trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto. E, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, que podem ser complementares ou até mesmo contradizer os resultados encontrados, mas que de todo modo, ampliará reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças, caso sejam necessárias.

1.3 A Escola Municipal Indígena Santa Clara

O *locus* desta pesquisa é a EMI Santa Clara, localizada na Aldeia Santa Clara, na Terra Indígena Parabubure, pertencente geograficamente ao município de Campinópolis, estado de Mato Grosso. A referida escola é atualmente a primeira construção encontrada ao se adentrar na aldeia pela estrada principal, que se localiza a uma distância de 35 km da cidade de Campinópolis.

A EMI Santa Clara foi criada pelo Decreto Municipal nº 398/1995 de 01 de agosto de 1995. Nesta época o prédio era outro, menor, com apenas três salas. A primeira escola, construída em alvenaria, hoje pintada de uma cor rosa forte, é usada para atividades da escola estadual que opera na aldeia. A respeito,

[...] perguntei sobre a data daquela construção, o professor do estado me respondeu que aquele prédio começou a ser construído por volta do ano de 1991, que em 1992 quando ele se mudou para a aldeia a construção estava em andamento, relatou ainda que a obra terminou no ano de 1994. (Diário de Campo, 2023).

A imagem a seguir diz respeito a uma foto da primeira construção sede da EMI Santa Clara. Essa construção se localiza dentro do círculo das casas tradicionais, a oeste da entrada principal da aldeia.

Fotografia 1 – Primeiro prédio da EMI Santa Clara



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Em 2020 foi inaugurado o atual prédio da EMI Santa Clara, construído em alvenaria, com seis salas de aula, biblioteca, secretaria, quatro banheiros, cozinha, pátio coberto. A escola fica localizada na entrada da aldeia, em frente ao posto de saúde, ambos se encontram anteriores ao “círculo” de casas tradicionais. A foto a seguir mostra a EMI Santa Clara.

Fotografia 2 – Prédio atual da EMI Santa Clara



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Posteriormente deu-se início a obra da quadra poliesportiva, esta por sua vez encontra-se ainda em construção. O local, mesmo não acabado, é espaço para o desenvolvimento das aulas práticas do componente de educação física de todas as turmas.

Fotografia 3 – Quadra poliesportiva da EMI Santa Clara



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O Ensino na EMI Santa Clara é ofertado nos níveis educação infantil e nas duas fases do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), funciona em dois turnos (matutino e vespertino), sendo algumas turmas multisseriadas, desenvolve o ensino bilíngue e conta com a parte diversificada denominada “agricultura familiar Xavante”. A escola conta também com cinco salas anexas em aldeias próximas.

A matriz curricular do ensino fundamental, especialmente do ensino fundamental II (sexto a nono ano), que é nosso objeto de estudo, divide-se em cinco áreas de conhecimento, são elas: 1. Linguagem, que contempla a língua portuguesa, a língua xavante, a língua inglesa, o componente de artes e de educação física; 2. Matemática; 3. Ciências da natureza (ciências); 4. Ciências humanas, com história e geografia e 5. Parte diversificada referente a agricultura familiar Xavante. O documento a seguir ilustra tal matriz curricular, que contempla todas as escolas indígenas do município.

Figura 1 – Matriz curricular das Escolas Indígenas do Município de Campinápolis/MT

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS																	
			1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	Linguagem	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	3	120	3	120	3	120	3	120
		Língua Xavante	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
		Língua Inglesa	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	40	1	40	1	40	1	40
		Artes	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
		Subtotal	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400
		Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
		Subtotal	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
		Ciências da Natureza	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80
		Subtotal	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ciências Humanas	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	
	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	
	Subtotal	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	
	Parte Diversificada	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	40	1	40	1	40	1	40	
	Subtotal	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	40	1	40	1	40	1	40	
	Total de Aulas (CHS/CHA)	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	22	880	22	880	22	880	22	880	

OBS: Nº DE DIAS LETIVOS ANUAIS – 200	Nº DE DIAS LETIVOS SEMANAIS – 05	Nº DE SEMANA ANUAL – 39
DURAÇÃO DA HORA AULA: 60 Minutos	CARGA HORÁRIA SEMANAL: 1º AO 5º ANO: 20 H	CARGA HORÁRIA SEMANAL: 6º AO 9º ANO: 22 H
CARGA HORÁRIA DIÁRIA: 04h	CARGA HORÁRIA ANUAL: 1º AO 5º ANO: 800 H	CARGA HORÁRIA ANUAL: 6º AO 9º ANO: 880 H
Educação Religiosa: matrícula facultativa		

CAMPINÁPOLIS-MT, janeiro de 2021

Avenida Benedito José Lourenço – Setor União - CEP 78630-000 - Campinápolis – MT
 E-mail: semecpmie@yahoo.com.br
 Tel.: (66) 3437 – 1562

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Campinápolis-MT (arquivo pessoal).

Em suma a matriz curricular das escolas indígenas municipais contempla minimamente os documentos que a embasam, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que apontam para a construção do currículo a partir de conhecimentos da cultura nacional, estadual e municipal em que a escola está inserida e, no caso das escolas indígenas, abranger conhecimentos da cultura tradicional de cada povo.

Além disso a EMI Santa Clara, conforme legislação vigente, adota o calendário diferenciado. Algumas coisas, entretanto, já nos chama atenção para uma escola que parece transportar muito do modelo convencional (não indígena) de ensino para seu interior, como a presença de uma “terceira língua” ao contemplar o ensino de língua inglesa. Sendo assim, é possível perceber que a EMI Santa Clara se estabelece sob a coexistência de diferentes ideologias: a da cultura Xavante e a da não indígena.

1.4 Percurso Metodológico

Para o desenvolvimento desse estudo amparamo-nos em uma metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizamos como instrumento metodológico principal a observação de caráter etnográfico das aulas de educação física do ensino fundamental II e a aplicação de entrevistas individualizadas com o professor de educação física, a coordenadora e a diretora da EMI Santa Clara. Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa delimitamos em sete fases o percurso desse trabalho, logo abaixo descrevemos.

Primeiramente a pesquisa bibliográfica, buscou estudar produções de pesquisadores que serviram de embasamento teórico para a problematização da pesquisa. Este estudo tem como referência autores como: Valter Bracht, Catherine Wash, Walter Mignolo, Anibal Quijano, Berta Ribeiro, Manuela Cunha, Stuart Hall, Tomas Tadeu da Silva, Silvio Almeida, Ilma Passos Veiga Masschelein & Simons e Juliana Saneto.

Em consonância ao estudo bibliográfico, fez-se necessário produzir um balanço de produção, com finalidade de verificar trabalhos relevantes na temática estudada, identificar possíveis lacunas teóricas e questões que ainda precisam serem investigadas. Esses trabalhos também serviram para reflexão daquilo que já foi identificado, de diálogos já apresentados, sobretudo nos permitiram um patamar elementar de onde partir com a pesquisa.

Ademais consultas e análise de documentos (terceira etapa) foram realizadas no banco de dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), no Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação a nível estadual (SEDUC- MT) e municipal (SEMEC - Campinápolis), bem como em documentos como a BNCC, o DRC-MT e o RCNEI. As Consultas também foram necessárias ao Plano Municipal de Educação (PME), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMI Santa Clara, ao seu currículo.

A Pesquisa de campo (quarta etapa) teve como lócus a EMI Santa Clara, escola pertencente à aldeia Santa Clara, localizada no território indígena Parabubure, no município de Campinápolis – MT. Para aplicação dos instrumentos de coleta de dados (1. observações de caráter etnográfico e 2. entrevistas) contei com o apoio indispensável do diário de campo e do gravador de voz. Em relação ao período de coleta de dados, as observações das aulas de educação física ocorreram no decorrer do ano letivo de 2023 (especialmente no primeiro semestre), acompanhando o professor(a) do ensino fundamental II (período matutino) em suas atividades escolares.

Em virtude de o recorte da pesquisa contemplar as turmas do ensino fundamental II, as observações se deram em três “salas de aulas”: uma de sexto ano; uma de sétimo ano e uma multiciclada contendo alunos de oitavo e nono ano. O contato com os sujeitos se deu através de solicitações feitas com antecedência e por visitas na própria escola/aldeia, com o propósito de elucidar os objetivos da presente investigação.

É importante ressaltarmos que meu contato como pesquisadora com o campo começou em meados do ano de 2022, quando após meu ingresso no PPGEdU/Unemat, decidi que minha pesquisa seria na EMI Santa Clara, pela proximidade dela com a zona urbana. Ao entrar em contato com uma colega (coordenadora da EMI Santa Clara) que tem muita proximidade com a aldeia, pedi autorização para visitá-la. Desse modo, sendo positivo o parecer do Cacique, fui até lá com alguns dos meus familiares e apresentei meu projeto para ser realizado em campo no ano seguinte, entretanto como pesquisadora passei a frequentar a aldeia recorrentemente desde esse encontro.

As entrevistas ocorreram principalmente ao término das observações, os sujeitos foram entrevistados individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada um. As entrevistas foram elaboradas para durarem uma média de 30 minutos, mas o entrevistado teve a liberdade de não atingir este tempo, bem como ultrapassá-lo, desde que tenha sido de seu interesse, e até mesmo se recusar a responder perguntas que não se sentiram preparados ou que não tiveram interesse de comentar.

Vale salientar que diretora e coordenadora entrevistadas não são indígenas e que somente o professor de educação física é *A'uwe Uptabi*. Seus nomes foram resguardados. No decorrer da escrita dessa dissertação deixamos elucidado apenas o cargo que ocupavam no ano de 2023 para identificá-los, bem como identificar suas falas. Em outros momentos do texto utilizamos o nomenclatura “fulano” para substituir nomes que aparecem nos discursos proferidos pelos sujeitos entrevistados, mas que não temos a autorização para colocá-los.

De acordo com Minayo *et al.* (2016) a observação e a entrevista semiestruturada são os principais instrumentos em pesquisa de campo. Na quinta etapa, foi realizada a análise de conteúdo com os dados obtidos e sua consecutiva interpretação:

[...] (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas feitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (Minayo *et al.*, 2016, p. 79).

A sexta etapa consistiu na escrita da dissertação. Por fim, ao término do texto final após sua aprovação, objetivo o retorno dos resultados alcançados à comunidade escolar indígena de Campinápolis, constituindo a sétima etapa. Vale lembrar que algumas dessas etapas descritas ocorreram de forma simultânea, não precisando necessariamente que uma se findasse para que outra começasse.

Esta pesquisa poderá contribuir para problematizar o papel das aulas de educação física no cenário da EMI Santa Clara, buscando esmiuçar a potencialidade social e formativa que ela deve ter como incumbência. Essa pretensão se relaciona com o ensejo de identificar a proposta curricular adotada pela EMI Santa Clara tanto documentalmente, quanto nas práticas pedagógicas e suas implicações.

Desse modo, tendo em vista os instrumentos de coleta de dados mencionados anteriormente, conseguir caracterizar, identificar, compreender e aprofundar aspectos relacionados a temática. Assim a pesquisa poderá contribuir para perceber o papel das aulas de educação física no cenário da EMI Santa Clara, buscando esmiuçar a potencialidade social e formativa.

Vale salientar que todas as etapas desta pesquisa, compreenderam o período de 24 meses, no qual dispõe o programa de pós-graduação em educação nível mestrado acadêmico da Unemat, cujo intervalo abrange março de 2022 a março de 2024. Além disso, essa pesquisa conta com parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo seu projeto inscrito pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número: 64791822.0.0000.5166. Ademais tem processo para ingresso em terras indígenas na FUNAI, cujo número é 08620.011358/2022-96.

Concomitante a isso, queremos salientar as burocracias enfrentadas para se realizar pesquisa com povos originários no Brasil. O processo que passamos pelo sistema CEP/CONEP, teve duração de seis meses, pois além da exigência de um projeto estruturado o sistema CEP/CONEP exige uma documentação específica para estudos com povos indígenas, que em nosso entendimento retira a autonomia da comunidade indígena a qual se propõe a pesquisa. Ou seja, coloca quase que exclusivamente sobre incumbência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da FUNAI e legislações já superadas algo que na verdade deveria ser prioritariamente decisão da coletividade indígena com a qual se faz pesquisa.

Seguindo essa análise, como limitações da pesquisa, quero ponderar as que considero mais relevantes. Primeiramente eu não ter conhecimento da língua Xavante, acredito que se soubesse me comunicar com eles em sua língua materna nosso vínculo teria se estabelecido de

forma diferente e mais rápido – mesmo que eles falem a língua portuguesa. Em segundo lugar, o fato de eu ser mulher parece-me ter causado limitações, visto que a cultura Xavante tem a centralidade na figura masculina. Essa limitação, entretanto, foi por mim percebida mais na relação com a comunidade/aldeia, do na relação com o próprio espaço escolar.

Apesar do constante contato com os Xavante desde minha infância, comecei a estudar o “universo” deles no início 2021, para a formulação do pré-projeto de pesquisa (texto fundamental para ingresso no mestrado). Nesses três anos de dedicação, percebi que me encontro nas primícias da compreensão da cultura Xavante – rica de concepções, rituais, conhecimentos etc. Em síntese, do tempo que iniciei os estudos até aqui, percebo-o como ínfimo, entretanto seguirei me dedicando a tal povo.

Enfim, apresentamos as próximas seções desse texto: a seção 2. “Revisitando pela história novas trajetórias”, apresenta um balanço de produção sobre a temática aqui problematizada; a seção 3. “Povos indígenas de Pindorama”, volta ao tempo vivido, buscando analisá-lo e dar-lhe significado a partir do que se vive hoje: a dominação, as violências, as lutas, o racismo sofridos pelos povos originários desde o Brasil colônia, pontuando também importantes conquistas desse povo, especialmente na modernidade/contemporaneidade; a seção 4. “A escola, seus documentos, sua identidade”, remete a análise do PPP e do currículo da EMI Santa Clara; A seção 5. “Com os pés no chão da aldeia”, discute a educação Xavante em sentido amplo e a educação Xavante escolarizada, traz a relação da EMI Santa Clara com a comunidade da aldeia a qual pertence, analisa as aulas de educação física no espaço-tempo estudados e faz uma reflexão sobre ser professor Xavante; a seção 6. “Onde chegamos”, encerra o texto com as Considerações Finais.

2 REVISITANDO PELA HISTÓRIA NOVAS TRAJETÓRIAS

Essa seção tem o objetivo de apresentar um balanço de produção realizado, com a finalidade de verificar trabalhos relevantes na temática da educação física enquanto componente curricular das escolas indígenas brasileiras. Ao desenvolver esse balanço, foi possível conhecer o que há de produção científica até o momento sobre a temática, como essas produções foram desenvolvidas e perceber as dificuldades e possíveis lacunas deixadas por outras pesquisas anteriores.

Considerando os pressupostos metodológicos esse balanço de produção foi realizado, tendo como fonte o veículo de comunicação científica Google Acadêmico. Toda coleta foi feita pela internet, no endereço eletrônico da fonte mencionada (<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>). Fizeram parte da presente análise o período de 20 anos de publicação (2002 a 2022). As buscas foram realizadas no período de primeiro a três de junho de 2022.

Para procurar os textos escreveu-se na barra de busca a seguinte frase: “educação física na escola indígena”, utilizando-se das aspas. Inicialmente a busca foi realizada com os filtros: a qualquer momento; páginas em português e incluir patentes e citações, desta maneira o resultado apresentado foi de 42 documentos no total. Colocando como critério de exclusão arquivos anteriores ao ano de 2002, ou seja, especificando a busca para o período de 20 anos o resultado se limitou a 32 trabalhos.

Destes trabalhos, 25 foram considerados aptos para o interesse da presente análise, isto após a exclusão de dois links que davam acesso a citações; um capítulo do livro “Laboratório de Alteridades: Ensaios Antropológicos” (área biomédica), intitulado “Uma jornada antropológica à deriva da biomedicalidade”; um livro a ser pago; um documento de normas para a educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, um relatório da autoavaliação da Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), e um balanço de produção denominado “A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)”.

Para uma primeira análise, pode-se observar que a busca no Google Acadêmico resultou encontrar trabalhos de diversas categorias, sendo eles: dez artigos, um resumo de projeto de pesquisa, um relato de experiência, um trabalho de conclusão de curso de graduação e dois de especialização lato sensu, um fascículo, um capítulo de livro, seis dissertações, uma tese e um livro. Essa diversidade nas produções pode ser compreendida como interesse de pessoas de

diversos níveis acadêmicos em problematizar a temática das aulas de educação física nas escolas indígenas.

Foi possível identificar que na busca utilizando o Google Acadêmico não foram encontradas produções no primeiro quinquênio analisado (2002-2006), chegando ao total de 06 produções no segundo quinquênio (2007-2011), 08 produções no terceiro quinquênio (2013-2016) e 12 produções a partir de 2017.

2.1 Os Artigos

Após os critérios de inclusão e exclusão já mencionados, foram encontrados 10 artigos que tratassem da temática “educação física nas escolas indígenas”, não houve exigência de que esta frase estivesse no título, resumo, ou corpo do texto, portanto foram considerados todos os arquivos que a busca apresentou. O quadro a seguir lista tais artigos, com informações dos títulos, autores, cidades/estados que foram produzidos e ano.

Quadro 1 – Artigos na temática educação física na escola indígena

	Artigo	Autores (as)	Local	Ano
1	A Trajetória das Práticas Corporais Kaingang	Deoclecio Rocco Gruppi Maria Beatriz Rocha Ferreira	Recife - PE	2009
2	Política, Alteridade e Negociação nos I Jogos Indígenas de Pernambuco	Vânia Fialho Georgia Silva	Campo Grande - MS	2010
3	A Educação Física Escolar Indígena: Primeiros Apontamentos e observações realizadas na Escola Kaingang	Keros Gustavo Mileski, Rosangela Célia Faustino	Maringá - PR	2011
4	A Educação Escolar Indígena e o Atendimento Educacional Especializado nos Documentos Educacionais	Maria Simone Jacomini Novak Keros Gustavo Mileski Luciana Regina Andrioli	São Paulo - SP	2013
5	Questões Iniciais Sobre Currículo Nas Escolas Indígenas - A Educação Física nas Escolas Indígenas no Amapá	Marcio Romeu Ribas de Oliveira Naiana Roberta Dias Rodrigues Alessandra Salomé Lopes Chagas Juliana do Socorro da Silva Brito	São Cristóvão - SE	2014
6	O Componente Curricular Práticas Corporais em Contexto de Formação dos Professores Indígenas Mura	Maria Socorro Craveiro de Albuquerque Artemis Araújo Soares	Dourados - MS	2015
7	Educação Física no Contexto da Licenciatura Indígena: contribuições para a formação de professores do curso de Educação Intercultural/UFG.	Leonardo Conceição Gonçalves Letícia Cristina de Andrade Cauhy Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob	Goiânia - GO	2015
8	A Educação Física na Escola Indígena: Uma Contribuição dos Jogos e Brincadeiras do Povo Krahô para a Formação de Professores	Kairo Tavares Freire	Palmas - TO	2017

9	As Práticas Corporais Indígenas no Ensino da Educação Física: um estudo de revisão da literatura Brasileira e Colombiana	Edwin Alexander Canon Buitrago Alex Branco Fraga	Belo Horizonte - MG	2020
10	A Educação Física na Educação Escolar Indígena: A produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural	Lucas Silva Skolaude Edwin Alexander Canon-Buitrago Fabiano Bossle	Porto Alegre - RS	2020

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados no Google Acadêmico (2022).

Quanto ao conteúdo dos 10 artigos encontrados podemos classificá-los em três grupos: 1. três textos (artigos 4, 9 e 10 do quadro acima) resultados de pesquisa bibliográfica/análises documentais; 2. três textos (artigos 1, 2 e 8) em que há relatos de vivências práticas/pesquisas de campo com objetivo de incentivo ao fortalecimento cultural e 3. quatro textos (artigos 3, 5, 6 e 7) sobre formação de professores/currículo/políticas públicas educacionais.

Esses números revelam que a maior parte dos artigos encontrados sobre a educação física na escola indígena (sete no total, pertencentes a categoria 1 e 3) não ultrapassam o campo teórico de análise de documentos já existentes, que regulamentam tal atividade. Documentos como o decreto presidencial nº 6861/2009 sobre os Territórios Etnoeducacionais, o RCNEI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que implicam novas propostas curriculares às escolas indígenas.

Podemos compreender que um dos mais determinantes fatores para a maioria dos trabalhos serem de caráter bibliográfico/documental é em razão da burocracia de pesquisas a campo em aldeias. Adentrar a aldeia para uma vivência mais aprofundada, principalmente em termos de pesquisa científica é um desafio. Em primeiro lugar é necessário autorização do Sistema CEP/CONEP, instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Obedecer a tantos requisitos impostos para pesquisar em escolas indígenas/ aldeias, gera uma limitadíssima autorização por esse sistema, juntamente a outros órgãos como o CNPq e a FUNAI.

De forma geral, sobre o local de produção desses textos há um equilíbrio no que diz respeito as regiões do País, foram encontrados três textos produzidos no Centro-Oeste (artigos 2,6 e 7); dois textos produzidos no Nordeste (artigos 1 e 5); dois textos produzidos no Sudeste (artigos 4 e 9); dois textos produzidos na região Sul (artigos 3 e 10) e um texto (artigo 8) produzido na região Norte.

Em relação ao gênero dos autores e coautores dos artigos analisados que tratam a temática da educação física nas escolas indígenas, podemos observar 22 nomes. Deste total, treze (59%) são mulheres e nove (41%) são homens. Constata-se, portanto, um equilíbrio

também nesse quesito, não havendo discrepância no quantitativo de autoria entre sexo feminino e masculino.

2.2 Os trabalhos de conclusão de curso (TCCs)

Na busca realizada foram encontrados três trabalhos de conclusão de curso, sendo um deles (trabalho 11 do quadro abaixo) de graduação e dois (trabalhos 12 e 13 do quadro abaixo) de especialização.

Quadro 2 – TCCs na temática educação física na escola indígena

	TCC	Aluno	Orientador	IES	Ano
11	Jogos Autóctones Guarani e Kaiowá– Uma Abordagem Teórica	Bruno Oliveira Costa Jimez	Dra. Marina Vinha.	UFGD	2017
12	Pressupostos para a Educação Física Escolar Indígena no Município de Santa Maria – RS	Sheila Andreia Ruwer	Dr. João Francisco Magno Ribas	UFSM	2018
13	Educação Física Escolar Indígena: Relações Entre Aspectos Legais e a Produção Científica da Área	Joseane Alba	Dr. João Francisco Magno Ribas	UFSM	2018

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados no Google Acadêmico (2022).

O TCC “Jogos Autóctones Guarani e Kaiowá– Uma Abordagem Teórica” (trabalho 11) foi desenvolvido no curso de graduação em educação física da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2017. Tem autoria de Bruno Oliveira Costa Jimez e orientação da Doutora Marina Vinha. O autor relata que o teor do trabalho se deve em grande parte por sua participação no Grupo de Estudos Ludo Diversidade e Saúde Social, da referida universidade.

Os TCCs: “Pressupostos para a Educação Física Escolar Indígena no Município de Santa Maria – RS” (trabalho 12) e “Educação Física Escolar Indígena: Relações Entre Aspectos Legais e a Produção Científica da Área” (trabalho 13) foram ambos desenvolvidos no ano de 2018, no curso de pós-graduação em educação física escolar, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De autoria de Sheila Andreia Ruwer e Joseane Alba, respectivamente e orientação do Doutor João Francisco Magno Ribas.

Todos os três trabalhos de TCCs encontrados se referem a pesquisas bibliográficas/documentais. O trabalho 11 teve o objetivo de verificar a possibilidade de utilizar os jogos autóctones e tradicionais como conteúdo da educação física escolar. O trabalho 12 de elaborar pressupostos para uma proposta curricular norteadora, para a educação física escolar

indígena no ensino fundamental do município de Santa Maria - RS. E o trabalho 13 de analisar como o conhecimento da educação física relativo as escolas indígenas vêm sendo sistematizado em publicações da área.

O trabalho 11 apresentou um debate de teor curricular e formação de professores, verificados pela análise de um curso de licenciatura intercultural e ao problematizar a formação de indígenas professores. O trabalho 12 recorreu a legislação e a aspectos teóricos e pedagógicos que visam a revitalização da cultura indígena dentro da escola. Por fim o trabalho 13 teve enfoque na análise das políticas públicas das escolas indígenas.

Pode ser observado que tais trabalhos defendem o resgate e preservação⁷ da cultura indígena, ponto de discussão problematizado nos textos pela defesa da autonomia desses povos. É possível notar uma grande relação dessas escritas com o método decolonial de pesquisa e seus interesses. Sabemos que o movimento decolonial, em termos da educação indígena, escolas autônomas, específicas, diferenciadas, bilíngues, interculturais e comunitárias.

2.3 As Dissertações e a Tese

Os quadros abaixo se referem a seis dissertações e uma tese encontradas na pesquisa: “educação física na escola indígena” no site de busca Google Acadêmico. Porém vale salientar que ao realizar a mesma pesquisa no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados os mesmos sete arquivos. Sendo assim, os textos analisados fazem parte também desse veículo de comunicação científica. A opção em assinalar a busca pelo Google Acadêmico é que além das dissertações e teses, foi possível recorrer a outros trabalhos: artigos, TCCs e demais.

Quadro 3 – Trabalhos finais de especialização *Stricto sensu* na temática educação física na escola indígena quanto a instituição de ensino superior, programa e ano

	Trabalho final esp. <i>Stricto sensu</i>	IES	Programa	Ano
14	Corporeidade na Educação Escolar Indígena	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ	Programa De Pós-Graduação Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares	2012

⁷ Os termos resgate e preservação foram retirados dos trabalhos em análise. Entendemos que eles são inadequados para se referir à cultura, pois ao rememorar algo já vivido, não o faremos com o mesmo significado, com os mesmos contextos, não sendo, portanto, possível. Além disso, se resgata apenas o que está perdido, o que não mais se vê. Acreditamos que as memórias são instigadas e ressignificadas a cada acesso e por quem acessa experiências vividas ou mesmo relatadas na oralidade em tempos anteriores ou atuais, ou ainda escritas.

15	A Educação Física na Escola Indígena: A Cidadania e a Emancipação Indígena em Questão.	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Programa De Pós-Graduação Em Educação	2013
16	A Prática de Educação pela Música do Povo Magüta	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Programa De Pós - Graduação Em Educação Agrícola	2016
17	A compreensão da realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima	Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR	Programa De Pós-Graduação Em Educação	2018
18	Os Guarani no Norte Do Paraná: Cultura Corporal e Educação Escolar Indígena	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Programa De Pós-Graduação Em Educação	2018
19	“Educação Física Não É Só Isso, É Muito Mais”: Uma Etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/Rs.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS	Programa De Pós-Graduação Em Ciências Do Movimento Humano	2019
20	Educação Física e Currículo: Possibilidades de (Re)Significação da Cultura Corporal Do Povo Originário Potiguará-PB	Universidade Estadual da Paraíba – UEP	Programa De Pós-Graduação Em Formação De Professores - Mestrado Profissional	2019

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados no Google Acadêmico (2022).

Quanto as abordagens epistemológicas das pesquisas analisadas, podemos classificá-las em três: 1. Duas pesquisas Fenomenológicas (dissertação 16 e 17); 2. Duas pesquisas Materialistas históricas-dialéticas (dissertação 15 e a tese 18); 3. Três pesquisas Decoloniais (dissertação 14, 19 e 20). Após a leitura dos resumos, metodologias e referências bibliográficas, foi possível identificar tais abordagens. Muitos autores deixaram explícito seu posicionamento epistemológico, e quando não o fizeram foi possível percebê-los pelas ideologias e intencionalidades problematizadas nos textos, bem como pelos referenciais teóricos utilizados.

Outro ponto relevante observado foi o uso da etnografia como método de pesquisa, que de acordo com Geertz (1989) é um método interpretativo que consiste em uma descrição densa das realidades vivenciadas. Das quatro pesquisas de campo verificadas (trabalhos 16, 18, 19 e 20), três (trabalhos 16, 19 e 20) utilizaram o método etnográfico. Os demais trabalhos (texto 14, 15 e 17), foram construídos a partir de pesquisas bibliográficas/documentais.

Quanto aos autores utilizados nos trabalhos, dos sete textos, Clifford Geertz foi utilizado em seis. O maior clássico da área da educação física, o livro intitulado “Metodologia do Ensino da Educação Física” e consagrado como “coletivo de autores”, também foi utilizado em seis trabalhos. A autora Carmem Lúcia Soares foi referenciada em cinco trabalhos.

Os autores(as) Beleni Saléte Grando, Lino Castellani Filho, Catherine Walsh, Jocimar Daólio, Suraya Cristina Darido e Roque de Barros Laraia, foram aludidos em quatro pesquisas, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Já Levi-Strauss, Paulo

Freire, Valter Brach, Elenor Kunz e Aníbal Quijano foram mencionados em três escritas. Estes autores são importantes nomes da antropologia, educação física, estudos com indígenas e do movimento decolonial, conseqüentemente foram comumente consultados para problematizar as pesquisas analisadas.

Vale ressaltar que a análise das produções junto a seus autores nos ajudou a encontrar os principais interlocutores para a pesquisa em questão. Ao utilizar os autores supracitados como referência, buscamos embasar teoricamente as análises realizadas, uma vez que suas obras são amplamente reconhecidas como clássicas e relevantes para o entendimento das temáticas abordadas. A escolha desses autores não apenas proporciona um embasamento sólido para o trabalho, mas também enriqueceu as análises ao fornecer diferentes perspectivas e abordagens teóricas para os temas em questão.

Quanto a localidade destas produções, verificou-se três provindas da região Sul, duas da Sudeste, uma da região Norte, uma do Nordeste e nenhuma do Centro-Oeste. Vale relembrar que os trabalhos analisados foram limitados a perspectiva do componente curricular de educação física nas escolas indígenas, portanto, esse quantitativo de trabalhos encontrados e conseqüentemente as regiões das quais eles provem não representam numericamente todas as pesquisas desenvolvidas em escolas indígenas brasileiras.

Em relação a quantidade das produções nota-se uma infreqüência no decorrer dos últimos anos, seguida por um breve aumento do número de pesquisas na temática em 2018 e 2019. Por mais que a busca contemplasse trabalhos desde o ano de 2002, o primeiro encontrado data 2012, posteriormente por mais um trabalho em 2013 e um terceiro em 2016. Os anos de 2018 e 2019 foram até o momento os únicos possíveis de encontrar dois trabalhos (em ambos). Por se tratar de uma temática que começou a ser explorada recentemente, temos a justificativa por eles datarem suas produções essencialmente nos últimos dez anos.

Quadro 4 – Trabalhos finais de especialização *Stricto sensu* na temática educação física na escola indígena quanto ao tipo e pesquisadores

	Trabalho final esp. <i>Stricto sensu</i>	Tipo	Pós-Graduado	Orientador
14	Corporeidade na Educação Escolar Indígena	Dissertação	Roberta Jardim Coube	Dr. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro
15	A Educação Física na Escola Indígena: A Cidadania e a Emancipação Indígena em Questão.	Dissertação	Keros Gustavo Mileski	Dr. ^a : Rosangela Célia Faustino
16	A Prática de Educação pela Música do Povo Magüta	Dissertação	Jeane Colares Da Silva	Dr. ^a Miriam De Oliveira Santos
17	A compreensão da realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima	Dissertação	Paulo Weverton Soares Cizino De Paiva	Dr. ^a . Maristela Bortolon De Matos e Dr. ^a . Fabiana Leticia Sbaraini

18	Os Guarani no Norte Do Paraná: Cultura Corporal e Educação Escolar Indígena	Tese	Keros Gustavo Mileski	Dr ^a Rosangela Célia Faustino
19	“Educação Física Não É Só Isso, É Muito Mais”: Uma Etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/Rs.	Dissertação	Lucas Silva Skolaude	Dr. Fabiano Bossle
20	Educação Física e Currículo: Possibilidades de (Re)Significação da Cultura Corporal Do Povo Originário Potiguara-PB	Dissertação	André Luis De Freitas Oliveira	Dr. João Batista Gonçalves Bueno

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados no Google Acadêmico (2022).

Quando ao gênero dos envolvidos nas pesquisas que trazem a discussão do componente curricular de educação física nas escolas indígenas, contabilizando tanto os pós-graduandos quanto os respectivos orientadores e coorientadores, notamos um equilíbrio quantitativo entre homens e mulheres responsáveis pelos textos analisados. Há seis pessoas do sexo feminino e sete do sexo masculino implicados com as sete pesquisas apresentadas. Vale salientar que o autor da tese (trabalho 18) é o mesmo da dissertação 15.

2.4 Outros Trabalhos

Outros cinco arquivos foram encontrados na busca por trabalhos na temática de educação física na escola indígena, são eles: um fascículo, um livro, um relato de experiência, um resumo de projeto de pesquisa e um capítulo de livro, conforme explicita o quadro a seguir:

Quadro 5 – Outros trabalhos na temática educação física na escola indígena

	Título	Categoria	Autor	Cidade - UF	Ano
21	Pedagogia, Fundamentos da Educação Indígena	Fascículo	Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque; Eliana Campos Pojo e Heidi Soraia Berg	Brasília – DF	2008
22	Jogos e Culturas Indígenas: Possibilidades para a Educação Intercultural na Escola	Livro	Beleni Salete Grando (org)	Cuiabá - MT	2010
23	Nas Trilhas da (In)Visibilidade	Relato de Experiência	Edimar Antonio Fernandes	Campo Grande – MS	2010
24	Educação Física e Currículo: Desafios e Possibilidades e (Re)Significação da Cultura Corporal do Povo Indígena	Resumo	André Luis de Freitas Oliveira e João Batista Gonçalves Bueno	Potiguara- PB	2017
25	O Componente Curricular Educação Física na Escola	Capítulo de Livro	Ingrid de Jesus Coelho e Gilberto Cesar Lopes Rodrigues	Santarém – PA	2021

	Indígena dos Borari na Terra Indígena Maró				
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados no Google Acadêmico (2022).

O fascículo “Pedagogia, Fundamentos da Educação Indígena” (texto 21) versa sobre a educação indígena no Brasil a partir do estudo da legislação brasileira e do contexto das escolas indígenas existentes. Também discute os programas de formação de professores indígenas de nível superior, refletindo sobre necessárias mudanças na prática educativa nos espaços das escolas indígenas.

O livro “Jogos e Culturas Indígenas: Possibilidades para a Educação Intercultural na Escola” (texto 22) reúne uma série de questões: escola e brincadeiras, técnicas corporais e raciocínio, culturas indígenas e conhecimentos científicos, jogos infantis e regras sociais. Tem como base os princípios da interculturalidade e seu principal enfoque são nos jogos indígenas, simbolizados pelo corpo em movimento. (Tassinari in Grando, 2010).

O relato de experiência “Nas Trilhas da (In)Visibilidade” (texto 23) traz a história de um professor de educação física, filho de pai indígena Kaingang e mãe não indígena, que nasceu na Terra indígena Toldo Chimbangue, município de Chapecó – SC. O texto apresenta a trajetória do indígena, suas histórias, lutas e superações.

O resumo de projeto de pesquisa “Educação Física e Currículo: Desafios e Possibilidades e (Re)Significação da Cultura Corporal do Povo Indígena” (texto 24) é composto pela descrição de uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem descritiva etnográfica. Esta pesquisa tem como lócus o território indígena potiguara situado no litoral norte paraibano, tem como sujeitos alunos do 6º ano do ensino fundamental, os pais e/ou responsáveis, os professores de educação física, os gestores e o Cacique da aldeia. Os instrumentos de coleta de dados anunciados são: observação participante, entrevista, questionário, e registros em áudio, vídeos e fotografias. Sendo o objetivo do estudo investigar como é construído o currículo de educação física na educação indígena da rede pública estadual do território indígena potiguara.

Por fim, o capítulo de livro “O Componente Curricular Educação Física na Escola Indígena dos Borari na Terra Indígena Maró” (texto 25), relata sobre uma pesquisa de campo exploratória e descritiva realizada na escola da aldeia Novo Lugar da etnia Borari, foram acompanhadas as atividades relacionadas ao ensino da educação física, buscando compreender se o componente curricular de educação física contempla as práticas corporais tradicionais e o currículo de educação diferenciado. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados roda de conversa, entrevistas semiestruturadas, filmagens e anotações em diário de campo.

A constatação de que a maior parte dos estudos com povos indígenas ainda se limita ao âmbito da pesquisa bibliográfica e documental foi o catalisador para minha busca por uma experiência de pesquisa de campo. Nesse sentido, tracei uma rota que segue o rigor metodológico observado nas pesquisas levantadas, porém, com a particularidade de incorporar uma questão-problema que orientasse a construção do próprio caminho. Para tanto, baseei-me em autores clássicos e renomados nos campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que buscava desenvolver minha própria percepção do tempo e espaço, os quais só poderiam ser plenamente compreendidos por meio da experiência direta.

É evidente que ainda há muito a ser explorado e aprimorado nas produções sobre o componente curricular de educação física nas escolas indígenas brasileiras. As publicações aqui apresentadas revelam inúmeras dificuldades enfrentadas, sugerem rotas alternativas e apontam caminhos possíveis. No entanto, mais do que isso, elas nos encorajam a prosseguir, talvez até mesmo a traçar novas e diferentes rotas. É importante ressaltar que a educação física necessita de profissionais que a abordem com empatia e dedicação, da mesma forma que as escolas indígenas carecem de defensores apaixonados e comprometidos com sua causa.

3 POVOS INDÍGENAS DE PINDORAMA⁸

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio.
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha
Despido o português

Oswald de Andrade.*

Nacionalmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁹) (2022), há cerca de 305 etnias indígenas espalhadas pelas regiões do país, cada qual com suas histórias, suas línguas maternas, suas lutas, necessidades e anseios particulares. Dessa forma, falar sobre os povos originários significa falar de culturas – no plural – mesmo que em alguns aspectos possamos assemelhá-los, especialmente no que tange suas resistências e lutas político-ideológicas para se autoafirmarem enquanto povos legitimamente brasileiros.

Para o alcance desses objetivos, a seção 3 foi dividida em cinco partes: 3.1 Os povos originários desde o Brasil colônia; 3.2 Terra Parabubure; 3.3 O (não) lugar do corpo indígena na contemporaneidade; 3.4 Interculturalidade e por fim o item 3.5 Racismo: uma questão cultural. Essa seção apresentará os povos indígenas, exemplificando algumas etnias, especialmente a Xavante, algumas de suas lutas, resistências e as possibilidades que têm surgido e ressignificado suas existências.

Iniciamos o debate com autores como Darcy Ribeiro (1995), Berta Ribeiro (2013), Walter Mignolo (2008) e Aníbal Quijano (2005). Buscamos em Manuela Carneiro Cunha (2012) o panorama indígena brasileiro e suas histórias. Stuart Hall (2000), Tomas Tadeu da Silva (2005) e Silvio Almeida (2018) nos ajudam a fortalecer o debate de racismo cultural e estrutural em nossa sociedade, já José Carlos Rodrigues (2006) nos ajuda a compreender o racismo pelo viés subjetivo. E com Catherine Wash (2006) definimos importante conceito para essa pesquisa: a interculturalidade crítica.

⁸ Palavra de origem tupi-guarani que significa "terra das palmeiras". É um termo utilizado para se referir ao Brasil, especialmente antes da chegada dos colonizadores portugueses.

⁹ Dado obtido através de endereço eletrônico. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acesso em 30 jan. 2023.

3.1 Os povos originários desde o Brasil colônia

*“Um passo para trás,
para depois dar dois à frente”*

Lenin

Nacionalmente, de acordo com o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹⁰), há cerca de 305 etnias indígenas espalhadas pelas regiões do país, cada qual com suas histórias, suas línguas maternas, suas lutas, necessidades e anseios particulares. Dessa forma, falar sobre os povos originários significa falar de culturas – no plural – mesmo que em alguns aspectos possamos assemelhá-los, especialmente no que tange suas resistências e lutas político-ideológicas para se autoafirmarem enquanto povos legitimamente brasileiros.

Para entendermos “o lugar” que o indígena ocupa na sociedade atual, será necessário perpassarmos acontecimentos do período Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República, os estigmas direcionados a estes povos desde lá, das ideologias e práticas segregadoras que não se findaram com a descolonização do território, tampouco com a implementação de um reinado e/ou uma república, e que ocorrem até hoje em práticas de opressão, que subjagam estes grupos étnicos em detrimento de outros. Dessa forma buscamos ponderar a responsabilidade que a sociedade não indígena brasileira exerceu ao longo da história enquanto consolidadora e reprodutora da opressão contra os povos originários.

No Brasil o processo de colonização teve início por volta do ano de 1500, com a chegada dos invasores portugueses pelo oceano. Os conflitos gerados, assim como as perdas para os povos originários se deram em todas as áreas da vida humana: 1. Nível biótico com as doenças trazidas e sobre as quais os indígenas não tinham anticorpos, gerando devastação infecciosa; 2. Nível ecológico pela dominação da terra, da natureza e suas riquezas; 3. Nível econômico e social pela escravização dos indígenas e mercantilização dos produtos, inaugurando uma economia que favorecesse os europeus; 4. Nível etnocultural pela formação de novas etnias ao desfazer violento das matrizes de seus povos (Ribeiro, 1995).

Ademais, além do domínio pela corte portuguesa, os indígenas foram dominados pelo Vaticano:

¹⁰ Dado obtido através de endereço eletrônico. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acesso em 30 jan. 2023.

[...] outro coordenador poderosíssimo era a Igreja Católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício. Ouvindo denúncias e calúnias na busca de heresias e bestialidades, julgava, condenava, encarcerava e até queimava vivos os mais ousados. Nem aí, na vastidão desses imensos poderes, terminava a estrutura civilizatória que se impunha sobre o Brasil nascente. Ela era um conglomerado interativo de entidades equivalentes em ativa a competição, às vezes cruentas umas contra as outras (Ribeiro, 1995, p. 38).

Os indígenas sul-americanos foram rechaçados a fim de servir aos interesses políticos e econômicos de países europeus – principalmente a Portugal no caso do Brasil. Tiveram as rivalidades entre povos e etnias instigada para servir aos colonizadores, foram enganados ao acreditarem que os invasores eram generosos, “enviados dos deuses”, tiveram as bases de sua vida social destruída, seus valores negados, sua liberdade violentada (Ribeiro, 1995).

Foi nesse contexto que começou a se formar o novo Brasil, com a colonização violenta, com a mestiçagem forçosa entre raças e povos: indígenas, portugueses e africanos escravizados trazidos ao Brasil pela corte. “Tudo, nos séculos, transformou-se incessantemente. Só ela, a classe dirigente, permaneceu igual a si mesma, exercendo sua interminável hegemonia” (Ribeiro, 1995, p. 69).

É importante assinalar que não se trata apenas da apropriação do território, mas ao fazerem isso os colonizadores se apropriaram da cultura, do modelo econômico, do modelo político, da arte, dos costumes, das riquezas naturais e conseqüentemente da subjetividade dos sujeitos. Ademais autores afirmam que a colonialidade vai para “além do controle da subjetividade, pois há também o controle da sexualidade e dos papéis de gênero inscrevendo-se, portanto, em um controle ontológico” (Mignolo, 2008, p. 30).

Manuela Carneiro da Cunha nos relata em seu livro “Índios no Brasil: história, direitos e cidadania” (2012), que apenas os grupos de língua Jê ficaram imunes aos conjuntos multilinguísticos que se formaram entre grupamentos de povos etnicamente diferentes. Nesse sentido a autora afirma que “o que é hoje o Brasil indígena são **fragmentos** de um social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo” (Cunha, 2012. p. 13, grifo nosso).

Figura 2 – Terras indígenas no Brasil em 1500 *versus* dias de hoje



Fonte: Google imagens (2023).

Percebamos que a perda/aglutinação de línguas e culturas está atrelada inicialmente com a perda dos territórios indígenas. Em outras palavras as subjetividades foram modificadas a partir de alterações no campo material: do espaço físico, que ainda hoje é questão no nosso país. A exemplo, muito discutido na atualidade, o marco temporal¹¹: tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição Brasileira.

Não o bastante, essa tese encontra respaldo em grupos/esferas sociais, como na PL (Projeto de Lei) número 490 de 2007¹², que defende o marco temporal à medida que assinala que as terras indígenas demarcadas

[...] envolvem interesses diversos, tanto públicos quanto privados. Isto que os atos demarcatórios implicam em sobreposições de áreas indígenas às áreas de proteção ambiental, estratégicas para a segurança nacional, como, por exemplo, as localizadas na faixa de fronteiras, **de propriedades privadas destinadas à produção agropecuária e outras atividades produtivas importantes para a viabilidade econômica** de Estados e Municípios, aquelas ocupadas por obras de infra-estrutura, como estradas, redes de energia elétrica e telefônica, de prospecção mineral e recursos

¹¹ Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em 15 ago. 2023.

¹² Projeto de Lei número 490 de 2007. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis n°s 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/345311>. Acesso em 15 ago. 2023.

hídricos, áreas de aglomeração urbana e núcleos habitacionais, onde se localizam, também, os prédios destinados à administração local, à educação, à saúde, à moradia, etc. (PL 490, 2007, p. 2-3, grifo nosso).

O ser indígena, seu corpo, sua existência são colocados à margem da sociedade brasileira há mais de 500 anos. Perpetuou-se uma relação vantajosa unilateral, onde inicialmente colonizadores e posteriormente seus sucessores: latifundiários, fazendeiros, grandes empresários, enfim membros da classe dominante os tem como serviçais.

A dominação da sociedade nacional ocasionou um decréscimo radical no número de pessoas e territórios indígenas. E com isto foi necessário que os grupos tribais alterassem drasticamente suas relações com a natureza, inclusive migrando de lugares a outros. A exploração dos territórios aumentou, o uso de tecnologias aparentemente mais eficientes para suas sobrevivências foi implementado. Essas mudanças culminaram em processos de aculturação. Passando os indígenas a produzirem excedentes para venderem e adquirirem bens indispensáveis para a nova vida social (Ribeiro, 2013).

Quanto ao período do Império Fernanda Sposito (2012) afirma que, especialmente nas primeiras décadas, os negros e alguns grupos indígenas continuavam a ser escravizados. Os negros, tidos como propriedades, serviam ao mercado de mão de obra de quem os detinham. Os indígenas por sua vez eram escravizados em caso de serem considerados hostis, geralmente por período limitado, servindo a atividades produtivas. A autora relata que

[...] de qualquer forma os indígenas, cativos ou não, só estariam dentro da sociedade nacional uma vez que estivessem imbuídos da cultura ocidental, abandonado seus hábitos de origem, como idioma, vestuário, religião. Isso implica que **eles poderiam compor a nação à medida que deixassem de ser justamente o que eram: indígenas** (Sposito, 2012, p. 26, grifo nosso).

Ou seja, no Brasil Império, os indígenas continuaram a ser considerados inferiores/selvagens pela sociedade nacional. Durante o período de formulação da primeira Constituição, em assembleia constituinte no ano de 1823, o então deputado Manuel Jose de Souza França propôs duas nomenclaturas para o que, na sua visão, definiria os diferentes povos que habitavam o país, segundo ele não podendo deixar de ser sinalizado no documento: 1. Brasileiros: aqueles que nasciam no Brasil e 2. Cidadãos Brasileiros: aqueles que tinham direitos cívicos (que significava excluir os negros e crioulos escravizados) (Sposito, 2012).

Já os indígenas, nem cidadãos, nem brasileiros seriam segundo essa acepção, pois, além de não pertencerem à sociedade civil, não compartilhavam nem mesmo os valores da cultura ocidental, estando, portanto, fora dos planos político e social que se delineavam (Sposito, 2006, p. 19).

Entretanto, foi no período Imperial que pela primeira vez pensou-se em incluir os indígenas em preceitos legais, embora de forma genérica e que os garantisse apenas, o que na concepção da realeza eram direitos: de serem catequizados, “civilizados” e de terem uma “educação industrial”. De modo geral nesse período, o maior interesse da classe dominante era em manter os indígenas como trabalhadores (livres ou não) de mão de obra da coroa (Sposito, 2006).

Seguindo a cronologia, Cunha (2012) nos aponta para termos no século XIX um marco na história do Brasil, por se dividir nos três períodos políticos diferentes: o país enquanto colônia de Portugal, o Brasil Império, e por último o Brasil República. É neste último que os povos originários são considerados homens e mulheres, possuidores de alma, ou seja, a partir desse tempo eles começam gradativamente a ser considerados seres humanos pelos não indígenas.

A vista disso, consideremos:

A “herança colonial”, como a própria monarquia e o escravismo, tiveram que ser refundados em novas bases, no contexto do liberalismo, e do modelo constitucional moderno. Da mesma forma a convivência das populações indígenas dentro da sociedade nacional teve que ser reenquadrada a vista de temas como a cidadania, soberania nacional, mão-de-obra etc. (Sposito, 2006, p. 10).

Ademais, no século XIX, a ciência positivista surge no mundo, cientistas preocupados em classificar os seres, estudam os povos indígenas especificamente no que diz respeito aos quesitos morfológicos e fisiológicos correlacionados à espécie. Essa cientificidade evolucionista formulou a crença de que os povos indígenas eram primitivos, eram comunidades que numa escala evolutiva estavam atrasados em relação aos demais povos com os quais conviviam (Cunha, 2012).

Cunha (2012) relata que havia duas categorias de indígenas na concepção massiva da população: a primeira se referia aqueles romantizados, alegóricos, os indígenas da caricatura, da literatura, da música e da arte. Estes estavam correlacionados as etnias Tupi e Guarani. A segunda categoria se referia a aqueles indígenas considerados “bravos”, “indomáveis”, parte de seus corpos eram levados para outros países para análises. Estes eram os indígenas da ciência, geralmente correlacionados com as etnias denominadas botocudos.

Percebamos que as consequências foram inúmeras e não se cessaram pela descolonização do território, tampouco com o passar dos três períodos de governo ao longo da história do país. A desumanização, ou seja, a perda de existência como ser, as capacidades, os

valores éticos e morais dos povos originários, foram desde os anos 1500 postos em comparação ao padrão do homem colonizador.

O *Balotiponé*¹³/*Umutina*¹⁴ é exemplo de povo que, entre tantas outras perdas, não são falantes de sua língua materna devido as inúmeras violências sofridas desde o início do contato com os não indígenas (final do século XIX). A dizimação, a escravização, as epidemias resultaram a um número de 73 indivíduos no ano de 1943¹⁵. Segundo informações do ISA (2023) o governo de Mato Grosso organizava expedições de extermínio contra essa etnia, para sobrepujem a resistência que os *Balotiponé/Umutina* impunham à penetração de não indígenas em suas terras.

Fotografia 4 – Pintura sobre o contato dos não indígenas Balotiponé/Umutina (Aldeia em Barra dos Bugres)



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

¹³ Autodenominação, cujo significado: gente nova. Disponível em: Umutina - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org). Acesso em 07 ago.23.

¹⁴ Denominação utilizada após contato e convivência com os índios Paresí e Nambikwara, cujo significado: índio branco. Disponível em: Umutina - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org). Acesso em 07 ago. 23.

¹⁵ Informação consultada no site do Instituto Socioambiental (ISA): Umutina - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org). Acesso em: 09 ago. 23.

Fotografia 5 - Pintura sobre o contato dos não indígenas com os *Balotiponé/Umutina* (Aldeia em Barra dos Bugres)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Na fotografia 4 consta o nome: “Rondon”. Na fotografia 5, a direita, o texto: “2 de outubro de 1912. O primeiro contato de Rondon com os índios Umutinas, recebendo presente em caráter de anistia das mãos mulher do chefe da tribo”. As imagens acima demonstram o contato entre esses indígenas e homens não indígenas.

Vimos a negação da existência dos povos indígenas, em que eram considerados como selvagens, não civilizados e “sem alma”. Hoje, entretanto entendemos que a percepção de ser humano que a sociedade nacional dirige aos povos indígenas foi gradualmente se resignificando ao longo da história. Neste sentido as últimas décadas foram determinantes para sua valorização e reconhecimento de que eles são os povos originários dessa terra, a saber:

No fim da década de 1970 multiplicam-se as organizações não governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988 que abandona as metas e o jargão assimilacionistas e se reconhece os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, a posse da terra de que foram os primeiros senhores (Cunha, 2012, p. 22).

Vivemos em uma sociedade em que muitos ainda vem os indígenas como inferiores a si mesmos. Uma sociedade que não os enxerga como legítimos dessa terra, e não reconhece sua cultura como fundadora de conhecimentos que inclusive nos permite viver. Vale registramos que diferentes posicionamentos ontológicos coexistem em nossa sociedade (e dentro de cada

sujeito) criando lugares de tensões e lutas ideológicas, gerando relações de poder, mecanismos de dominação e controle filosófico e sobretudo atua educando nossos corpos. De ponto positivo sabemos que, assim como as culturas e as identidades, todos esses posicionamentos são passíveis de transformação.

3.2 Terra Parabubure

O processo de contato entre os Xavante e a sociedade não indígena não ocorreu de maneira uniforme, sendo caracterizado por fases distintas e variações entre os grupos de Xavante. Inicialmente, missionários salesianos liderados pelo padre Hipólito Chovelon buscaram contato na década de 1930, estabelecendo uma missão pacífica em São Domingos. No entanto, posteriormente a intervenção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) resultou em confrontos letais (Gomide, 2011).

O leste do Mato Grosso (território dos *Xavante*) teve sua colonização instigada, com a Marcha para Oeste promovida no Governo de Getúlio Vargas, na qual, a partir do ano de 1940 incentivou a ocupação por não indígenas das terras do centro-oeste do Brasileiro. Neste período foi realizada a expedição Roncador – Xingu (1943) com objetivo de explorar e reconhecer oficialmente as áreas ocupadas pelos povos indígenas, em troca os expedidores receberiam glebas de terras devolutas do governo do estado (Azanha, 2013).

Nesse período, surgiram núcleos de colonização, como o Xavantina, localizada às margens do rio das Mortes, no centro do território Xavante. Essa região atraiu interesse devido à possibilidade de explorar minerais, levando à presença da imprensa no território Xavante. O contato entre os Xavante e o SPI, liderado por Francisco Meirelles em 1944, marcou uma mudança na dinâmica, com os Xavante buscando contato com não indígenas em busca de remédios e sobrevivência (Gomide, 2011).

Segundo o Antropólogo Gilberto Azanha (2013) outro viés que atuou na colonização do leste mato-grossense, dessa vez implementado entre 1960 e 1970, foi a política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que promoveu o assentamento de pequenos produtores do sul, produção de lavouras alimentares e ao desenvolvimento da pecuária bovina. Esta política contou com incentivos fiscais da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (Sudam).

De acordo com o autor supracitado “o tamanho médio das fazendas beneficiadas pela Sudam era de 24.000 hectares [...] mas a fazenda Suiá Missú¹⁶, a primeira a ser criada na região, que, de 1966 a 1976 recebeu US\$ 30 milhões [...] chegou a ter 560.000 hectares” (Azanha, 2013, p.224). Na época, de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA) (2023) “cerca de 230 índios Xavante foram transferidos por meio de avião da Força Aérea Brasileira (FAB) para uma fazenda a 400 quilômetros, a Missão Salesiana de São Marcos. Uma semana após o deslocamento, 70 índios morreram por causa de sarampo¹⁷”.

Esse contato inicial evoluiu para uma busca ativa por uma relação pacífica. Posteriormente, a demarcação das terras indígenas Xavante na década de 1970 encerrou a marcha para o oeste, mas essas terras demarcadas ainda representam apenas fragmentos do território tradicional dos Xavante, com seus limites constantemente questionados enquanto buscam recuperar sua territorialidade no estado de Mato Grosso (Gomide, 2011).

Como já problematizado anteriormente, com os Xavante, violências de diversas procedências lhes foram destinadas, foram usurpados todo poder de decisão desse povo. A colonização, mais uma vez, se firmou como prática da soberania dos interesses do homem branco.

Poucos povos indígenas na história recente do país foram intimidados a abandonar (ou melhor, entregar) parcelas vitais do seu território ameaçados por “ferramentas” tão potentes (barcos-motores, aviões, espingardas de grosso calibre, vírus da varíola, da gripe) como os Xavante o foram. Nem os Paaka-Nova, nem os Cinta-Larga, também acossados por SPI-FUNAI nos anos 1960-70 e pela geopolítica por ocupar “espaços vazios” (EF Madeira-Mamoré, para os primeiros; e BR 364, para os segundos), tiveram um território tão diminuído e ilhado (Azanha, 2013, p. 234).

Como exemplo atual, de que a ganância perdura na história, o recente projeto de lei (PL) número 337¹⁸, de 2022, tem por objetivo tirar o estado de Mato Grosso da Amazonia Legal. Dessa forma se aprovado, as terras não contarão com a proteção federal, possibilitando o avanço do agronegócio sob o percentual de vegetação nativa resguardado em lei, de reservas e facilitando o acesso ao desmatamento em terras indígenas.

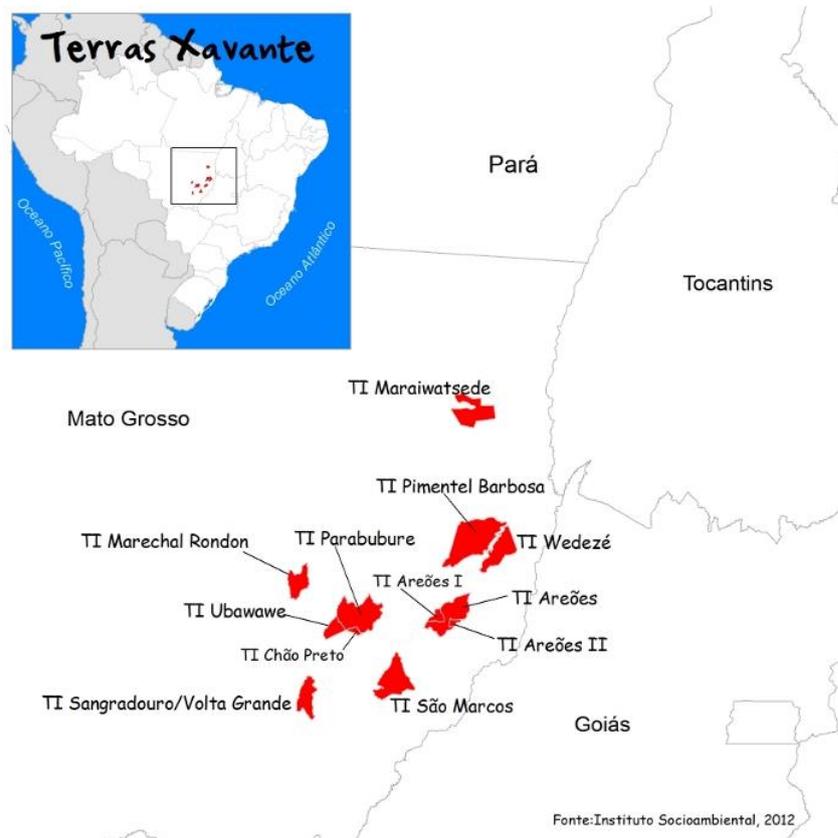
¹⁶ A Suiá Missú já foi o maior latifúndio do Brasil. A demarcação da terra foi concluída pela FUNAI em 1993 e a homologação feita cinco anos depois por decreto presidencial. Em 2004 um grupo de Xavante retornou à *Marāwatsede* após acamparem por seis meses à beira da estrada. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), há 900 indígenas nas terras que continuam invadidas pelos posseiros e fazendeiros que entraram com recurso na Justiça. Disponível em: Terra em disputa já foi o maior latifúndio do Brasil | Terras Indígenas no Brasil (terrasindigenas.org.br), acesso em: 07 set. 2023.

¹⁷ Dados obtidos em: Terra em disputa já foi o maior latifúndio do Brasil | Terras Indígenas no Brasil (terrasindigenas.org.br), acesso em: 07 set. 2023.

¹⁸ Dados obtidos em : Agronegócio insiste em tirar Mato Grosso da Amazônia Legal - Amazônia Real (amazoniareal.com.br), acesso em: 08 set. 2023.

O mapa abaixo mostra as Terras Indígenas pertencentes à etnia Xavante, ao todo (entre demarcadas e não demarcadas) são doze distribuídas pelo leste do Mato Grosso: Marechal Rondon, Sangradouro, São Marcos, Parabubure, *Ubawawe*, Chão Preto, Areões, Areões I, Areões II, Pimentel Barbosa, *Marãiwatsede* e *Wedezé*. (ISA, 2012).

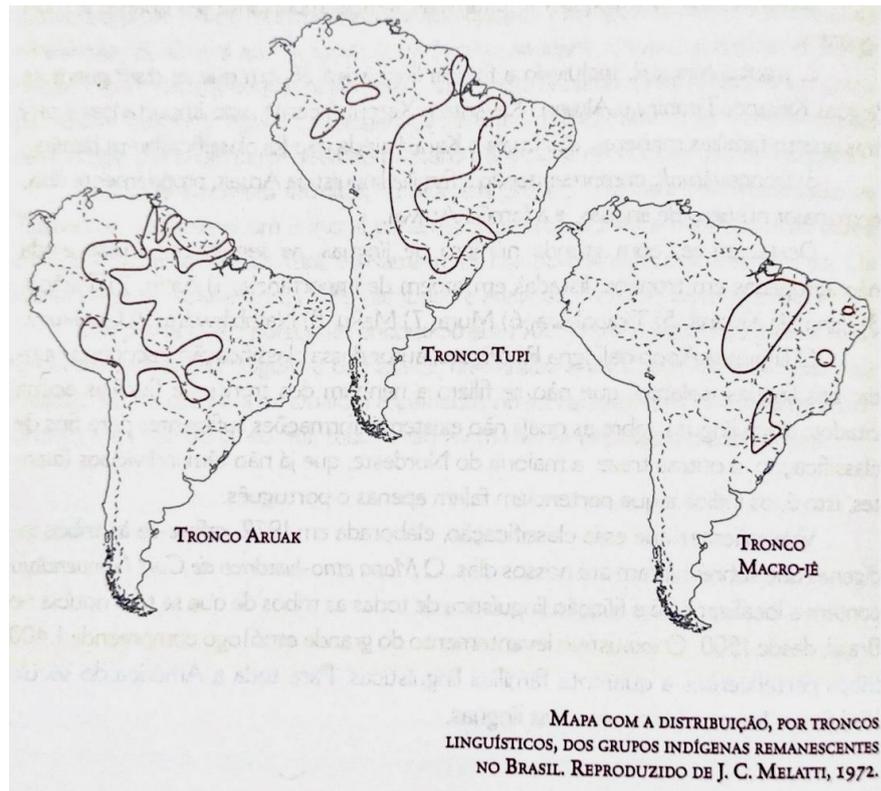
Figura 3 - Mapa das terras indígenas Xavante no Brasil



Fonte: ISA (2012) (imagens wikiversidade).

Quanto a língua, denominada Xavante ou *Akwen/Akuen*, esta pertence à família linguística Jê, cujo tronco linguístico é o *Macro-jê*. A imagem abaixo faz referência aos principais troncos linguísticos indígenas brasileiros em suas respectivas relações com o território nacional. Além do tronco *Macro-jê* verificamos o tronco linguístico *Tupi* e *Aruak*.

Figura 4 - Mapa com a distribuição por troncos linguísticos dos grupos indígenas no Brasil



Fonte: Imagem do livro “O Índio na História do Brasil”. Berta Ribeiro (2009).

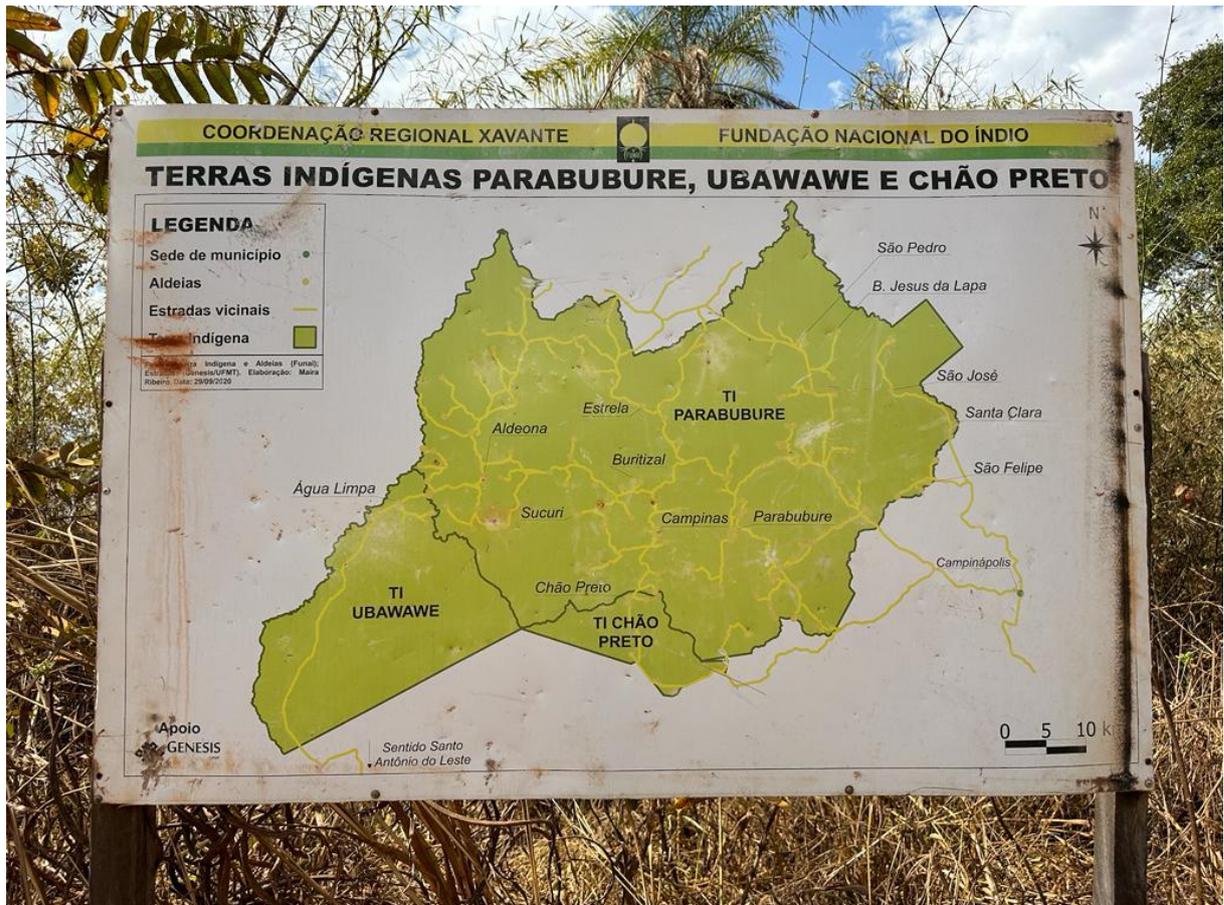
A Terra Indígena Parabubure, tem suas origens na fundação da aldeia *Wabdzerewapré* (inicialmente, localizada próximo às margens do Rio Couto de Magalhães) durante o início da década de 1930. Essa aldeia emergiu como resultado de disputas entre grupos que deram origem a divisões no seio do povo Xavante, culminando na formação de distintos clãs. Além disso, conflitos internos e ataques de colonos resultaram em movimentos de migração e fundação de novas aldeias ao longo das décadas seguintes (Carvalho, 2010).

Em consonância com a autora supracitada o processo de demarcação da Terra Indígena Parabubure foi marcado por uma sucessão de movimentos de retomada territorial liderados por diferentes Xavante. A partir da década de 1970, a reintegração à região de Parabubure começou a ser progressivamente atendida pelo estado brasileiro. Contudo, a presença pregressa de fazendeiros e colonos resultou em um cenário de degradação ambiental e precariedade social.

Desta maneira, a configuração final da reserva, homologada em 1991, reflete uma combinação de reivindicações territoriais fragmentadas e conflitantes, evidenciando uma história complexa de lutas e negociações (Carvalho, 2010). De acordo com o ISA (2024) e IBGE (2022) a população atual é de 7610 pessoas em uma área que compreende 224 mil hectares.

A figura 5 a seguir diz respeito a uma foto tirada durante a coleta de dados na aldeia Santa Clara (TI Parabubure), a caminho da aldeia, ao adentrar na TI, essa placa é visualizada, com informações sobre a Parabubure, ilustrando as “principais” aldeias, as estradas e a divisa com outras duas TI: *Ubawawe* e *Chão Preto*.

Figura 5 - Foto de placa na entrada da terra Parabubure – Mapa das TI regionais



Fonte: acervo pessoal (2023).

O Instituto Socioambiental (ISA, 2024) relata que a TI Parabubure faz parte da jurisdição da Amazônia legal. Na cobertura vegetal da TI Parabubure verifica-se a Savana (50,57%) e a floresta estacional (49,25%), o bioma é 100% cerrado. A hidrográfica pertence a bacia do Xingu.

De acordo com o Censo 2022, o Xavante é o povo originário com a maior população do estado do Mato Grosso (seguido pelo Bororo, Pareci, Kaiabi e Rikbaktsa) sendo que, é o nono quando se trata de números de habitantes de povos indígenas no Brasil, com uma população atual estimada em mais de 20 mil pessoas.

Os Xavante são grandiosos não apenas em cultura e conhecimentos, eles são grandiosos em presença no território nacional. Há muitos cidadãos Xavante no Brasil, por esse e outros motivos aqui já descritos, essa dissertação tem (também) a pretensão de contribuir para que eles sejam (re)vistos por aqueles que, reproduzindo olhares a partir dos códigos sociais estabelecidos na cultura tida como “nacional”, não tem clareza do porquê assim o fazem. Em outras palavras, daqueles que sabem no interior de seus corações que há algo errado em nosso olhar (pensar/agir), entretanto necessitam de auxílio para entender o que é.

3.3 O (não) lugar do corpo indígena na contemporaneidade

*Quem muito julga,
não tem tempo para
amar.*

Marina da Costa Azevedo

Eu havia descoberto uma doença! Quero dizer, além de todas essas que percebi que temos enquanto sociedade embranquecida (e que se tornaram ainda mais evidentes à medida que desenvolvi esta pesquisa). Eu havia descoberto uma doença física: Alopecia Androgenética. É obvio! Eu já poderia imaginar, uma queda de cabelos tão intensa não poderia ser unicamente por estresse, à falta de vitaminas, eu me alimento tão bem!

Enquanto esperava na recepção do consultório clínico visualizava imagens no celular por um aplicativo de fotos, sempre meu olhar ia direto lá: nas cabeças das meninas! nas testas! Procurava alguma falha, analisava o volume capilar, e ia constatando uma por uma: definitivamente eu tenho uma doença! E pasmem, não tem cura. Mas, tem tratamento. Ah! Mas é tratamento para o resto da vida, né? Meu Deus, porque fui tingir os cabelos de novo, agora que não vão aguentar mesmo. Meus pensamentos se atropelavam enquanto continuava a rolar o dedo no celular. Ele está uma “palha”, sempre está, é tão fino! Ah se eu tivesse um cabelo super hidratado, super sedoso e forte como os das meninas da aldeia.

Neste momento tive uma brilhante ideia: vou, como já havia feito outrora, pedir um pouco de óleo de coco feito pelos Xavante, pois não há na face da terra produto melhor para hidratar o cabelo, para fazer aquela umectação, sabe? – Senhora Marina, vamos lá? Ouvi a secretaria me chamar, entrei no consultório para dar continuidade ao meu tratamento, iria

aplicar vitaminas e fatores de crescimento diretamente no couro cabeludo, mas eu estava preocupada mesmo em conseguir meu óleo o mais rápido possível, porque não é tão fácil assim. Existe toda uma preparação para fazer esse óleo, todo um tempo, não é um óleo que tem por aí em abundância, é um produto digamos: raro!

Tudo me foi explicado, para sempre irei usar xampu especial para tal condição, uma série de exames teria que fazer para verificar quais vitaminas e hormônios faltam em meu corpo para só a partir daí manipular alguns medicamentos. Minoxidil oral, claro! Este não poderia faltar – Você pretende engravidar por agora? – Não! Então espironolactona para não deixar os hormônios que fazem o cabelo cair se ligarem no bulbo capilar (olha só, que loucura...). – Ok, ok, ok doutora, posso fazer umectação? Ela autorizou, desde que evitasse que o óleo fosse na raiz do cabelo.

Durante o procedimento invasivo em minha cabeça, dialogando agora mais aliviada, tranquila de certo modo, até sorrindo com a conversa descontraída, eis que uma pergunta me surpreende: – Marina e como são os indígenas na escola? Quero dizer, eles se comportam como os... a médica dermatologista que me atendia deu uma pausa, tive a sensação de que ela escolhia as próximas palavras com cautela, após alguns segundos pensativa completou: – os brasileiros? Posso dizer que esperava qualquer palavra, qualquer complemento para aquela frase, mas eu jamais imaginaria que ela faria tal referência.

É importante destacar, ainda que de forma breve, nossa compreensão sobre o corpo. Este é o instrumento por meio do qual vivenciamos o mundo e estabelecemos conexões com os outros. Na esfera da saúde, o corpo emerge como foco central de atenção, demandando cuidados e atenção constantes, os quais são essenciais para a promoção do bem-estar físico, mental e emocional. Além disso, é inegável a profunda influência da cultura sobre o corpo humano.

Marcel Mauss (1936) afirma que o corpo é moldado e controlado por práticas culturais e sociais, destacando a importância das técnicas corporais na construção da identidade individual e coletiva. Nesse sentido as práticas corporais, como danças, esportes, rituais religiosos e modos de vestir, são todas expressões culturais que refletem valores, crenças e tradições de uma sociedade. Por meio dessas práticas, as pessoas constroem e afirmam sua identidade cultural, fortalecendo laços comunitários e transmitindo conhecimentos ancestrais de geração em geração.

Outro aspecto relevante é a dimensão política do corpo. Em muitos contextos, o corpo é alvo de controle e regulação por parte das estruturas de poder, seja através de normas sociais, leis ou práticas discriminatórias. Nesse sentido afirmamos que o corpo humano é muito mais do que uma entidade biológica; é um *locus* de significados culturais, políticos e sociais.

Reconhecer a importância do corpo em todas essas dimensões é essencial para uma compreensão mais ampla e holística da experiência humana.

Finalmente, é válido mencionar que a palavra "brasileiros" reverberou em minha mente, embora não possa precisar o tempo que levei para formular uma resposta a ela, eu sabia responder à questão levantada em si, mas eu não estava preparada para lidar com o falseamento histórico-geográfico que sua fala representou. No momento ignorei “a palavra” e respondi à pergunta. Respondi de acordo com meu ponto de vista, claro: que os alunos Xavante são maravilhosos! E que geralmente são interessados nos conteúdos, em aprender, dão muito valor nos estudos e, que pelo menos para mim (professora mulher, não indígena, não falante de sua língua) se apresentam mais silenciosos, mais quietos, mais respeitosos também.

Recorrentemente me lembro deste dia, especialmente quando me alio a discussões em defesa dos indígenas por suas terras, por suas identidades. E me martirizo. Eu poderia ter dado uma simples resposta à médica: – **Eles são brasileiros! O que mais seriam?** Mas o inesperado me paralisou, depois de tanto refletir sobre isto, quero deixar registrado aqui, que eles não apenas são brasileiros, mas que eles são **OS** brasileiros.

Como discutido anteriormente, os indígenas foram dominados em todas as esferas humanas, o que afetou drasticamente suas culturas. Limitam-lhes a liberdade, apagaram-lhe suas histórias e apagando suas histórias apagam também seus corpos, através de uma constante imposição de poder “naturalizada”. Entretanto em conformidade com a história de lutas e resistências, Berta Ribeiro chama atenção para a cultura indígena continuar ativa

[...] embora inibida para desenvolver sua criatividade e potencialidade. Não obstante, é um organismo vivo. Muito se pode aprender com ela, se vencermos o preconceito e o desprezo que sempre se lhe votou. Inversamente, as sociedades tribais, na medida em que se lhes deem oportunidades, muito têm a aprender com a civilização universal (Ribeiro, 2013, p. 06).

Nesse sentido importa destacar sobre a coibição da autonomia política e cultural dos povos considerados “outros”/dos corpos outros. Observando que ao mesmo tempo em que se cria uma sociedade segregada à outra, por fatores fisiológicos; culturais; econômicos, para a dominação de uma sobre a segunda, lhes são ditadas formas de comportamento e pensamento, revelando sobretudo contradições nesse modo de agir para manutenção das diferenças.

Para Berta Ribeiro a classe dominante brasileira, desde os primórdios, insiste em ignorar os conhecimentos, habilidades, produções da cultura indígena, tida desde a chegada dos europeus ao Brasil como atrasada, inculta e selvagem. Mas basta observarmos para compreendermos que “as complexas relações que as culturas ditas “primitivas” mantêm com

seu ambiente assumirão crescente importância para a formulação de uma política adequada de preservação de imensos ecossistemas ameaçados, como o amazônico” (Ribeiro, 2013, p. 63).

A classe dominante e/ou o sistema de colonialidades, enraizados na estrutura social, têm como objetivo apagar a presença corpórea indígena, pois esses corpos representam outras formas de existir e estar no mundo. No entanto, percebemos o emergir de formas decoloniais que, por diversos meios, como a arte, expressam o corpo indígena em uma variedade de situações (políticas, econômicas, culturais, sociais). A arte muitas vezes assume o papel de dizer sobre esses corpos, atuando como uma forma de arte-educação-decolonial. Nesse contexto, a arte não apenas denuncia, mas também reivindica, ao posicionar o corpo indígena no mundo e evidenciar as relações de injustiça social que permeiam sua existência.

Exemplificaremos as manifestações artísticas, que são grandes aliadas da educação, como importantes formas de posicionamento no mundo, sejam elas expressas em artes renomadas encontradas em museus ou em artes presentes nas ruas/espços públicos, as artes não só servem como meios de comunicação e transmissão de mensagens e conteúdo, mas também são demonstrações de resistência por parte de sociedades que enfrentam violência e buscam modificar as estruturas vigentes.

Pela cidade de São Paulo¹⁹, por exemplo, pode-se notar expressões artísticas que “gritam” por justiça social pelos indígenas de todo o Brasil. As imagens a seguir representam: 1. Uma fotografia digital de um artista e ativista indígena: Denilson Baniwa (com a sinopse da obra), presente na exposição permanente do MASP; 2. Um desenho representando a catequização dos indígenas pelos padres jesuítas com a chegada dos portugueses ao Brasil, presente em um muro de uma avenida da capital Paulista, e ao lado; 3. Um banner com a imagem de um indígena com a seguinte frase: “somos a última geração que pode salvar a Amazonia”.

19 Maior cidade do Brasil (em população). De acordo com o Censo 2022 são 11.451.245 de habitantes.

Fotografia 6 - Foto da obra *Natureza Morta* de Denilson Baniwa (MASP)



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Fotografia 7 - Foto da sinopse da obra *Natureza Morta* de Denilson Baniwa (MASP)

Denilson Baniwa

Aldeia Dari, Rio Negro, Amazonas, Brasil [Brazil], 1984

***Natureza morta 1* [Still Life 1], 2016**

Fotografia digital, edição e impressão digital sobre papel [Digital photograph, editing, and digital printing on paper]

Doação anônima, no contexto da exposição *Histórias da dança* [Anonymous gift, in the context of the exhibition *Histories of Dance*, 2020]

O artista e ativista indígena Denilson Baniwa realiza montagens fotográficas a partir de colagens sobre imagens de satélite de áreas desmatadas da Floresta Amazônica. Em *Natureza morta 1*, ele delineou a silhueta de uma liderança indígena em pose de dança cerimonial. O título remete ao gênero de pintura holandesa do século 17, que se destacou pela representação virtuosa de mesas exuberantes e cheias de fartura (a natureza) prestes a receber seus comensais, mas cujo caráter perecível dos alimentos e de outros objetos ali dispostos também simbolizava a finitude da vida (a morte) e a futilidade desses prazeres humanos. Diante da silhueta-fantasma do pajé na mata, a natureza-morta de Baniwa adquire literalmente contornos de denúncia contra o desmatamento e o genocídio. O artista ressalta o extermínio e a escravização da população originária e a exploração dos recursos naturais – corpo e território – como os dois alvos primordiais do colonialismo.

Indigenous artist and activist Denilson Baniwa produces photographic montages from collages on satellite images of deforested areas of the Amazon rainforest. In *Natureza morta 1*, he outlined the silhouette of an Indigenous leader in a ceremonial dance pose. The title refers to the Dutch painting genre of the seventeenth century, which stood out for the virtuous representation of lush and plentiful tables (nature) ready to receive its guests, but whose perishable aspect of the food and other objects arranged in it also symbolized the finitude of life (death) and the futility of these human pleasures. Faced with the shaman's ghost-silhouette in the forest, Baniwa's still life literally takes on the shape of a denunciation against deforestation and genocide. The artist highlights the extermination and enslavement of the native peoples and the exploitation of natural resources—body and territory—as the two primary targets of colonialism.

MASP
MUSEU DE ARTE
DE SÃO PAULO
ASSIS CHATEAUBRIAND

 FAVOR NÃO TOCAR
NAS OBRAS DE ARTE
[PLEASE DO NOT TOUCH
THE ARTWORKS]

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Na obra acima, o artista faz uma metáfora em relação ao nome “natureza morta”, representando ao mesmo tempo a denúncia pelo desmatamento da Amazônia e o genocídio do povo indígena em contraste com as artes que possuem tal denominação, muito desenvolvidas no século XVII na Europa. As obras de estilo natureza morta, foram muito pintadas por artistas como Vicent Van Gogh, Paul Cézanne e Pablo Picasso, estas eram pinturas em que se representavam seres inanimados como objetos e alimentos. Denilson Baniwa traz este contraste para dizer que a futilidade europeia realmente mata a natureza.

Fotografia 8 - Foto de um muro com representações artísticas na cidade de São Paulo



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Nesta segunda representação artística (o jesuíta e as crianças indígenas) notamos o padre ensinando duas crianças indígenas que seguram seus livros/cadernos, há no fundo destas pessoas a imagem de uma igreja, o que nos levam a concluir que os ensinamentos são de cunho religioso (catequização). Uma representação que também é muito atual e frequente na escola pesquisada.

Chama atenção, entretanto a tinta vermelha que mancha a vestimenta do religioso, representando sangue. Essa imagem denuncia a violência perpetrada pela Igreja Católica contra

os povos indígenas, especialmente durante o período colonial no Brasil. No entanto, essa violência persiste até os dias de hoje, manifestando-se de diversas maneiras nas escolas indígenas brasileiras. Podemos observar essa persistência desde a falta de materiais educacionais específicos na língua materna dos indígenas até a adoção de cânticos e mímicas que refletem a cultura cristianizada do ocidente colonizador, no processo de educação infantil das crianças indígenas.

Por fim, na expressão artística da página seguinte vemos a imagem de Ari Uru-Eu-Wau-Wau, apesar de no cartaz constar o seguinte texto: “Índigena, professor, defensor da floresta, foi assassinado em Rondônia, uma região que sofre com atividades ilegais, como a extração da madeira, mineração e invasões. Seu legado depende de nós: o Brasil não pode mais ser o país que mais mata ativistas pela terra”, encontramos em um noticiário que: “o que motivou a morte de Ari foi algo fútil. O autor do crime que morava na região tinha um bar e ele estava incomodado com o Ari, a vítima às vezes passava lá e o suspeito se incomodava. A própria presença do indígena ali gerava um desconforto no suspeito. Não havia interesse relacionado com madeireiro. O que concluímos é que o autor do crime, pelo simples fato de não gostar do Ari, decidiu matar o indígena²⁰”.

Ari foi morto em abril de 2020, o motivo que levou o criminoso a cometer o assassinato talvez nunca seja de fato elucidado. Quiçá porque nenhuma débil suposição seja suficiente justificar tal barbárie. Os indígenas ainda morrem por o serem, porque resistem. São cidadãos e tomam esse lugar para si: estudam, produzem arte, escrevem livros, sentam-se ao nosso lado na mesa de um bar/restaurante.

Contudo, muitas vezes, os corpos indígenas não são vistos ou, quando são, raramente são valorizados ou amados. Eles ocupam um lugar marginalizado na sociedade, não apenas nas representações artísticas, como é evidenciado nos casos dos Yanomami, cujos corpos são frequentemente explorados, adoecidos ou até mesmo mortos. A exemplo o episódio das 570 crianças mortas no território Yanomami²¹ nos últimos anos.

No entanto, os corpos indígenas que são diferentes, avançam em luta, emergem em meio a uma resistência constante, posicionando-se por meio dos movimentos indígenas. Esses corpos gradualmente conquistam espaços e reconhecimento social, embora isso ocorra não sem desafios e resistências. Trata-se de uma expressão contemporânea de corpo que busca ser

²⁰ Fonte: [Ari Uru-Eu-Wau-Wau foi morto porque suspeito se incomodava com presença do indígena em bar, revela delegado da PF | Rondônia | G1 \(globo.com\)](#) Acesso em: 12/02/24.

²¹ Dados obtidos através do site do Conselho Indigenista Missionário. Disponível em: [À ONU, líder Yanomami denuncia invasão do garimpo, estupro, doenças e a morte de 570 crianças indígenas | Cimi](#) Acesso em: 06/05/2024.

visível, respeitado e reconhecido. Esse movimento se dá estrategicamente via interculturalidade, ferramenta que os povos indígenas dominam e que os não indígenas estão gradualmente aprendendo a utilizar.

Fotografia 9 - Foto de cartaz sobre Ari Uru-Eu-Wau-Wau, nas ruas de São Paulo



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Destarte, para compreendermos que corpo indígena em nossa sociedade, vem ganhando novas significações a cada tempo histórico, e com isso avanços quanto aos espaços que ocupam na sociedade nacional são percebidos, debruçemo-nos sobre a interculturalidade. É amparado na Interculturalidade que a compreensão de diversas esferas sociais se modifica quanto a esses povos, especialmente após as teorias decoloniais, que contribuem epistemologicamente para que o corpo indígena seja reconhecido, e seu lugar na sociedade (re)conquistado. Devemos constantemente (re)pensar o (não)lugar do corpo indígena em nossa sociedade.

3.4 Interculturalidade

Refletindo sobre a história humana, é possível percebermos que variadas ordens de modificações transfiguraram a cultura dos povos originários. Primeiramente o que ocorreu/ocorre com as minorias étnico-raciais: transfigurações forçadas ocasionadas de forma violenta e interesseira pelos ideais do homem eurocêntrico. Estas modificaram/modificam suas estruturas identitárias de forma compulsória, atuaram/atuam roubando suas essências, seus direitos, seus territórios. No período colonial tão acentuada foram, que grande parte dos povos originários passaram pelo que Manuela Cunha (2012) chama de homogeneização cultural.

Seguindo essa mesma lógica temos o hibridismo, por este viés, também não se descarta processos homogeneizantes. Este processo por sua vez se refere “a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças, [...] Não se pode esquecer, entretanto, que a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder” (Silva, 2014, p. 87). O autor nos alerta que o hibridismo no caso de países colonizados como o Brasil, se trata na maioria das vezes de uma hibridização forçada.

Vale ressaltar que a aldeia Santa Clara, além de carregar o nome de uma santa²², conta com uma igreja católica, onde periodicamente ocorrem missas destinadas aos fiéis da comunidade. Temos na passagem a seguir o exemplo do uso da cruz, símbolo típico da religião católica a que tiveram contato, que foi incorporado pelos Xavante em seus rituais de morte:

Depois de sete dias, no sétimo dia eles têm o ritual da cruz, de colocar cruz, isso não é prática cultural deles, né? É implante, vamos dizer, é ideia trazida até eles, incorporada vamos dizer assim pelo cristianismo. Mas eles têm essa prática que já era antiga, né? Então eles fazem um ritual, se pintam e tudo e vai lá onde a pessoa foi sepultada e coloca a cruz, isso é feito no sétimo dia, então o luto vai até sétimo dia (Entrevista com a coordenadora, 2023).

A resignificação percebida em práticas tradicionais é um processo complexo que transcende as fronteiras culturais e abraça a diversidade de experiências humanas. Quando observamos a prática do luto entre os Xavante, por exemplo, nos deparamos com uma jornada de sete dias permeada por rituais profundos e simbólicos. Durante esse período, a presença da cruz, um símbolo cristão introduzido durante a colonização, é entrelaçada com elementos

²² De acordo com o catolicismo Santos são aqueles indivíduos que viveram uma vida exemplar na terra e a quem a Igreja Católica determinou que estão certamente com Deus, são mais comumente conhecidos pelo martírio, virtude heroica, e milagres. Disponível em: [Catolicismo e Cristianismo: Santos \(estudosdabiblia.net\)](http://Catolicismo e Cristianismo: Santos (estudosdabiblia.net)), acesso em: 19/02/2024.

tradicionais da pintura Xavante, criando uma síntese única de espiritualidade e identidade cultural.

É nesse contexto que a interculturalidade²³ Xavante se revela em toda a sua magnitude. Ao incorporar elementos externos e reinterpretá-los à luz de sua própria cosmovisão, os Xavante demonstram uma habilidade notável de adaptação e resiliência. Através desse processo, a morte não é apenas um fim, mas um momento de transformação, onde as fronteiras entre o sagrado e o secular se fundem em uma tapeçaria rica e complexa de significados.

Complementar a estas questões, temos a ciência, os avanços tecnológicos, a informatização, ao qual grande parte dos habitantes do globo tem contato, mesmo que minimamente. Ao que remete a contemporaneidade, e aos efeitos da globalização percebemos que:

[...] sua tendência cultural dominante é a homogeneização. Entretanto, esta não é a sua única tendência. A globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas, nessa perspectiva, a globalização não é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos a resistência ou variação (Hall, 2000, p. 58).

Eventualmente discussões como esta surgem. Em entrevista com o professor de Educação Física da EMI Santa Clara, ele nos revela, sobre como sua aldeia sente os efeitos dos processos de globalização na atualidade:

É, por quê. Como fala? É... trabalhando nada, não mais agora na roça, assim. Agora hoje, o jovem é preguiça de trabalhar. É, a gente não anda muito no mato, só fica em casa assim porque já chegou as coisa dentro da aldeia aí estão destruindo nossa cultura (Entrevista com o professor, 2023).

Tem a cultura lá, tem, a gente já esquecemos, não faz! Essa é a festa, porque os anciãos estão pouco agora, e não consegue ir no centro para falar, está em casa agora, só adulto queria mais, de meia experiência assim (Entrevista com o professor, 2023).

O que o professor denomina de “coisas” podemos compreender como objetos eletrônicos, celulares, internet. Em conversa com outro professor, ele nos relatou que hoje quase não se faz mais o tradicional bolo de milho Xavante (milho vermelho/colorido), que pela praticidade estão utilizando a farinha de trigo.

O professor do estado me relatou que o tradicional bolo de milho Xavante quase não é feito mais porque dá muito trabalho, e que agora as mulheres utilizam a farinha de trigo para fazer os bolos, porque é muito mais fácil (Diário de campo, 2023).

²³ O conceito de interculturalidade é apresentado na página de nº 69 desta dissertação.

Há, portanto, que se perceber uma contradição na dominação do homem não indígena em nossa sociedade. Não bastasse a globalização a que todos nós fazemos parte, os produtos dos avanços científicos, da tecnologia, se seguirem a ideologia dominante não deveriam ser usufruídos pelos indígenas. Ainda persiste em nossa sociedade a ideia do “índio puro”. Em conformidade, Manuela Cunha nos explica que “somos tentados a pensar que as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino [...] e que sua história se reduz estritamente à sua etnografia” (Cunha, 2012, p.12).

Assim, concordamos que o processo de ressignificação das práticas tradicionais se manifesta como um ato de resistência cultural e espiritual, uma afirmação da identidade Xavante em meio às pressões da modernidade e da globalização. Ao reconhecer e honrar tanto as influências externas quanto as tradições ancestrais, os Xavante transcendem as limitações do tempo e do espaço, criando um legado que ecoa através das gerações.

De mesmo modo, devemos pontuar que o sistema-mundo moderno e a economia-mundo capitalista apresentam-se pela dominação do ser, do saber e do poder. É necessário percorrermos o caminho inverso do que estamos acostumados a trilhar, nesse sentido Ribeiro (1995) em diversos momentos nos aponta que a cultura indígena foi responsável por criar tecnologias, métodos, conhecimentos que posteriormente foram cooptados pela população não indígena, a exemplo a utilização da

[...] ipecacuana (*cephaelis ipecacuana*). Originária do Brasil, era usada pelos índios para fins medicinais, especificamente contra diarreias sanguinolentas. Dela se extrai o cloridrato de emetina. Levadas suas raízes para a Europa, difundiram-se suas propriedades, sendo empregada até hoje na farmacopeia mundial (Ribeiro, 2013, p. 61).

Seguindo este exemplo pesquisas apontam que a etnia Tiryó possui medicamentos em todas as esferas terapêuticas: antitêrmicos, analgésicos, sedativos, antiflogísticos antissépticos, tônicos, energéticos, cicatrizantes, antiespasmódicos, anti-inflamatórios, antianêmicos, antidínicos, béquicos, antitóxicos, antídotos, catárticos, antifisséticos, tônicos capilares, anticaspas diuréticos, anti-infecciosos, tranquilizantes, ocitócitos, antimicóticos, estimulantes para o crescimento, anti-helmínticos, emético, antiemético, atenuante, antienurético, anti-hemorrágico, abortivo, antiasmático, anticatarral, expectorante, mucolítico, antiparasitário (Ribeiro, 2013).

Inegavelmente necessitamos nos debruçar sobre conceitos que possibilitarão compreender também o caminho inverso, a ser realizado por nós, aqui e agora. É importantíssimo reiterarmos que diversas culturas estão sempre em contato. A convivência de

duas ou mais culturas em um mesmo espaço geográfico denomina-se multiculturalismo. Além disso, quando essas culturas se comunicam de forma a gerar trocas, novas percepções, visões de mundo, aprendizagens, diálogos etc. esse fenômeno denomina-se interculturalidade, sobretudo em sua perspectiva crítica (Hall, 2000).

Através da Interculturalidade, especialmente sob a perspectiva crítica, podemos buscar o protagonismo dos povos subalternizados no processo de autoafirmação. De acordo com Catherine Wash (2006) ela sinaliza mudança, seja conceitual, seja no pensar e agir, representa, portanto, a superação do passado, e ação no presente para transformar as realidades de dominação, exploração e marginalização de povos em detrimento de outros.

A saber, essa interculturalidade, de acordo com a autora supracitada,

[...] sinaliza e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”; formas distintas de pensar e atuar com relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política (Wash, 2006, p. 21, tradução nossa).

A autora chama atenção para a complexidade que abarca o termo interculturalidade, para além do óbvio: a relação entre culturas distintas. Wash (2006) afirma que a interculturalidade na perspectiva crítica é um paradigma, é pensamento e prática contra hegemônicos na busca de um mundo mais justo, é um projeto político ideológico que se desprende das normas dominantes do mundo moderno/colonial. Portanto busca a transformação, a descolonização, assim “representa uma mudança, uma configuração conceitual, um giro epistêmico, que tem como base o passado e o presente das realidades vividas de dominação, exploração e marginalização” (Wash, 2006, p. 27).

Vale registrar que as escolas urbanas do município de Campinópolis, as quais atendem grande quantitativo de alunos Xavante, são bons exemplos onde a interculturalidade ganha potencialidade, pois através da lei número 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio²⁴, é garantindo acesso de conhecimentos culturais indígenas para todos.

Entretanto, a interculturalidade presente na contemporaneidade aparece não apenas pela faceta anteriormente apresentada, e se divide também em outras duas perspectivas: a relacional e a funcional.

²⁴ Brasil. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 26 jul. 23

A perspectiva relacional entende a interculturalidade como o contato e intercâmbio entre culturas existentes, independente das condições de igualdade ou desigualdade. Considera o constante contato entre os diversos povos e entende o sincretismo como central da história e “natureza” latino-americana. A limitação consiste no ocultamento dos conflitos e das relações de poder, dominação e colonialidade, pois esta noção de interculturalidade está delimitada ao individual, negligenciando estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas. A interculturalidade funcional, reconhece as diferenças culturais, com objetivo de incluí-las no interior da estrutura social estabelecida, visa a promover um diálogo de convivência e tolerância. Omitindo as razões das desigualdades sociais, o reconhecimento da diversidade é administrado por uma ordem nacional, é convertida em estratégia de dominação para o controle do conflito étnico e manutenção da estabilidade capitalista e, no contexto neoliberal, “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Freire; Ramon; Faustino, 2017, p. 256).

Certamente, somente a perspectiva crítica promove uma interculturalidade que problematiza a estrutura colonial racial, responsável pelas condições de viver diferenciadas e hierarquizadas. Nesse sentido, modificar a estrutura social requer esforços mútuos no campo dos saberes, no campo político, econômico, ideológico, artístico, cultural e demais. Se faz necessário criarmos práxis que contestem o status quo, que questionem nosso posicionamento na busca por identidades pautadas no modelo do homem branco europeu. Entretanto, para isto vale discutir o que Almeida (2018) nos aponta sobre o racismo, afirmando que ele é sempre estrutural quando se trata da contemporaneidade, por ser elemento que integra a sociedade.

3.5 Racismo: uma questão cultural

*Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto que me aceitei índio.
Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de
ser índio estava ligado a uma série de chavões com que muitas pessoas me
insultavam: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio [...]
E tive que conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar
quem traz em si o diferente.*

*Daniel Munduruku (O banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e a
cultura brasileira, 2009).*

Stuart Hall (2000) nos revela que os estereótipos vão além daqueles sustentados por vieses biológicos, pois são também formados em relação a cultura. Logo, aqueles pertencentes a culturas tidas como “diferentes” também são considerados inferiores, são, portanto, estigmatizados por razões étnicas. Silvio Almeida afirma que “a associação entre seres humanos de determinadas culturas/características físicas com animais ou mesmo insetos é uma tônica

muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias” (Almeida, 2018, p. 23).

Vale salientar que esta estigmatização cultural não se imprime apenas pelas subjetividades, também se caracteriza em termos físicos, pois segundo o Hall (2000) o referente biológico nunca opera isoladamente e ao mesmo tempo nunca está ausente, ocorre apenas de forma mais indireta nos discursos de etnia. Assim explica:

O racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente. [...] Portanto, parece mais apropriado falar não de "racismo" versus "diferença cultural", mas de "duas lógicas" do racismo (Hall, 2000, p. 71).

Em consonância com essas ideias Almeida (2018) afirma que a raça opera a partir dos dois registros básicos: 1. Como característica biológica e 2. Como característica étnico-cultural. Segundo o autor estes registros se cruzam e se completam. Ao que mais nos importa problematizar neste texto, o racismo cultural se desenvolve no contexto “em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, a uma certa forma de existir” (Almeida, 2018, p. 24).

É possível vivenciar o racismo no dia a dia com aos Xavante, e foi possível constatar este mesmo racismo indo a campo, como exemplifico a seguir:

No caminho prestei muita atenção na fala das pessoas que estavam no carro, [...] muitas falas carregadas de estereótipos, racismo foram por mim percebidas. Entendo que a desconstrução da visão colonial que temos para com os indígenas acontece de forma lenta e gradual, mas ainda assim acho importante salientar algumas frases que ouvi, pois esse exercício também nos coloca para pensar, e nos colocando em ação contribui para a superação de velhas ideologias. Frases como: “os xavante são preguiçosos”, “fui ao xingu e lá eles são bem mais organizados, mais limpos”, “ah eles (Xavante) são folgados mesmo” [...] (Diário de Campo, 2023).

Nesse cenário de problematização do racismo cultural, torna-se importante analisarmos minimamente as mudanças do que é considerado “cultura” ao longo da história, logo sobre a coexistência de diversas culturas. De acordo com Tomas Tadeu da Silva (2005), no século XX a cultura ainda era vinculada apenas as grandes obras, a uma visão erudita. Portanto, era algo ligado às elites burguesas, era privilégio de poucos.

Silva (2005) revela que foi com na obra “The Uses of Literacy” de Richard Hoggart publicada em 1957, que o termo cultura passou a incluir manifestações e conhecimentos da massa, a denominada cultura popular. O autor problematiza sobre as relações de poder presentes nos estudos culturais, que procura definir a identidade social das diferentes populações. Desse

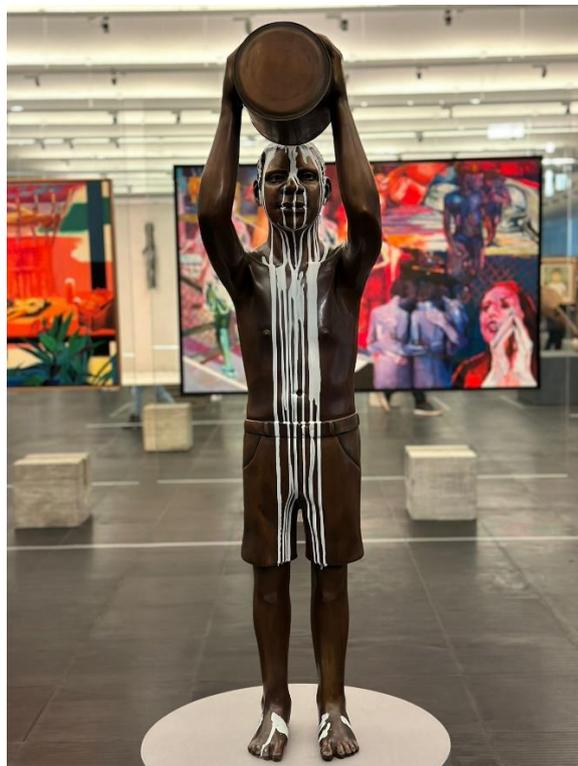
modo afirma que “a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida” (Silva, 2005, p. 134).

Esta naturalização acarretou firmar a cultura euro centrada, masculina, branca como “a cultura” (legítima) em relação as demais (indígena, negra, periférica), sendo estas portanto definidas como “subculturas” na ideologia ocidental. Neste cenário, evidentemente, como nos relata Aníbal Quijano

Negamos a nossa cultura, as nossas características físicas na busca incessante de ser o que não somos, procurando “embranquecer”. E a criação do conceito de raça foi fundamental para que se criassem e permanecessem todos esses preconceitos dicotômicos e polarizantes do que é bom e do que é ruim, do válido e do inválido. Os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p.118).

A imagem a seguir, é uma fotografia registrada no Museu Arte de São Paulo (MASP) em julho de 2023, a arte sem si, denominada Amnesia (2015) tem autoria do artista Flávio Serqueira, e nos remete a citação acima. A busca pelo “embranquecimento” acompanha nossa sociedade desde que o homem europeu escravizou e subjugou as demais raças, colocando-o como centro/legítimo/exemplo a ser seguido.

Fotografia 10 - Museu de Arte de São Paulo



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Percebamos a lógica na qual a sociedade, pautada pelo viés racial, coloca a suas margens as culturas “outras”, objetivando que a sua – cultura “centralizada” – permaneça bem delimitada. Aquilo tido como menos elaborado, não sofisticado, ou mesmo mais “natural” e até rudimentar/ “selvagem” é tido como pertencente as suas imediações. Isto é, aquilo que pode ser afastado e ignorado. Reiteramos: distanciado, mas não ausente! Pois concordamos que

[...] a condição lógica de identificação da Cultura enquanto cultura é a de opor-se à Natureza, assim como **a condição logicamente necessária a uma cultura particular de reconhecer-se como cultura específica em sua individualidade é a de opor-se como um ‘nós’ às outras culturas, consideradas um ‘outros’ ou ‘eles’**. Frequentemente afasta para o lado da natureza as outras culturas, realizando assim, num gesto único, duas operações: lançadas para o domínio da natureza as outras culturas, reconhece-se então como ‘a’ cultura – absoluta, única e universal (Rodrigues, 2006, I 307, grifo nosso).

O racismo ao corpo indígena segue atrelado ao interesse de uma classe pela manutenção da sociedade em grupos antagônicos, mas interdependentes. Sinalizemos como de praxe, o rico e o pobre, o dono dos meios de produção e o trabalhador, o branco e o indígena (aqui cabe incluir também os negros e demais minorias). Essa ideia de dualidade é sustentada para que de fato haja uma forte delimitação entre nós (brancos) e eles (indígenas).

Em seu livro *Tabu do Corpo*, José Carlos Rodrigues (2006) nos aponta que a estruturação por meio de leis e normas proporciona um senso de estabilidade e previsibilidade, fundamental para o funcionamento harmonioso da sociedade. Essas categorias estabelecidas não apenas delineiam o comportamento aceitável, mas também protegem contra a ameaça percebida da desordem. No entanto, a análise também reconhece a importância do que está fora dessas estruturas estabelecidas.

Segundo o autor, abordagens significacionais, como aquela inspirada por Saussure, destacam que a ausência de significado é fundamental para a própria possibilidade de significação. Portanto, compreender tanto o que é considerado dentro das normas sociais quanto o que está fora delas é essencial para uma visão abrangente da dinâmica social. Neste sentido a lógica binária se baseia na ideia de que cada termo possui um oposto, e que o significado de um termo é derivado da oposição aos componentes de outros termos. (Rodrigues, 2006).

Em outras palavras, a compreensão de um conceito é moldada pela sua relação com o que não é esse conceito. O autor destaca que o que está fora das estruturas estabelecidas é crucial para a constituição do sistema como um todo. Em vez de ser marginalizado ou considerado disfuncional, o extraestrutural é reconhecido dessa maneira, como uma condição necessária para a formação e compreensão da própria estrutura.

Essa visão contrasta com abordagens tradicionais que tendem a menosprezar o que está fora das normas sociais, ou seja, Rodrigues (2006), destaca a importância da oposição e do diferente na construção de significados e estruturas sociais. Dessa forma, o autor afirma que a “sociedade necessita dos fenômenos que rejeita, porque, por oposição, exprime-se positivamente por meio deles, numa expressão em que seus conteúdos adquirem sentido através do que repelem – e através da qual ela faz-se significar a si própria” (Rodrigues, 2006, I 298).

O que podemos afirmar, é que todos esses juízos são aprendidos individual e coletivamente. Tomas Tadeu da Silva faz uma relação pertinente entre cultura e pedagogia, apontando conexões entre elas que influenciam a vida dos sujeitos. O autor nos alerta para o que pode ser aprendido pelo que vemos. Nesse sentido afirma que “do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento de pessoas de maneiras cruciais e até vitais” (Silva, 2005, p. 140).

Nesta relação assinalada pelo autor, podemos compreender a pedagogia cultural como sinônimo de indústria cultural. Percebamos que aqui nos debruçamos na questão econômica. Vivemos em uma sociedade capitalista neoliberal, que por razões prioritariamente econômicas tem um modo de regulamentação (termo utilizado por Lipietz, 1986) que garante a perpetuação da sociedade de classes. Esse modo de regulamentação age nos corpos dos indivíduos, educando-os a serem, pensarem e agirem em favor da manutenção do *status quo*.

Manter a ordem social vigente significa assegurar o caráter econômico atual, os interesses do mercado capitalista e da política neoliberal, e para que ocorra, perpassa pelas questões identitárias dos sujeitos. Historicamente no Brasil negros e indígenas foram subalternizados, rechaçados, escravizados. As marcas dessas injustiças são percebidas nas perdas sociais que esses povos vêm sofrendo desde então, no racismo que perdura, na falsa ideia de que há uma cultura superior as demais.

Assim, o modo de regulação ultrapassa os interesses de mercado, segue a ganância das elites que ideologicamente perpetua o processo de dominação epistêmica, para buscar controlar a sociedade. O modo de regulamentação age nos seres, em suas ideologias, comportamentos, crenças, ou seja, diz respeito “a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução [...] um corpo de regras e processos interiorizados” (Lipietz, 1986, p. 19).

Similar a este debate Rodrigues (2006) aborda a função da educação na formação de atributos mentais e físicos nas crianças, ressaltando a influência da sociedade global e de cada fragmento social específico na determinação do ideal intelectual, afetivo, moral e físico a ser

promovido. Destaca-se a importância da educação na garantia de certos estados mentais e físicos considerados essenciais pela sociedade para a comunicação e identificação entre seus membros.

Além disso, o autor supracitado enfatiza a influência da cultura na atribuição de significado às motivações biológicas e na seleção de comportamentos a serem incentivados, inibidos ou considerados irrelevantes. Assim, a educação para este autor é entendida não apenas como um veículo para a transmissão de conhecimento, mas também como um meio de reprodução e legitimação dos valores e normas culturais vigentes.

A epistemologia decolonial cujo objetivo é a emancipação dos sujeitos em relação aos ideais colonialistas, surge como potente possibilidade para modificarmos as relações de poder que agem em seus saberes, em suas subjetividades. Isto se torna possível por meio da formação de novos pensamentos com conhecimentos locais, conhecimentos estes que partem do que cada povo acredita, do que produzem e do que são (Mignolo, 2010).

Neste sentido ela não é apenas uma teoria abstrata, é uma abordagem prática e transformadora que visa dismantlar as estruturas de poder colonialistas e valorizar os saberes e as identidades dos povos historicamente marginalizados. Ao reconhecermos a importância dos conhecimentos locais e respeitarmos as crenças e produções de cada povo, estamos contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Nosso envolvimento enquanto não indígenas acontece ao compreendermos o processo de dominação por eles sofrida e à medida que entendemos, enquanto nação, que este lugar lhes foi roubado. Sendo assim, enquanto sociedade devemos a cada dia nos implicar no resgate de humanidade que lhes foi tirado. Essa é uma jornada contínua de aprendizado e engajamento, na qual cada indivíduo e setor da sociedade têm um papel a desempenhar na construção de um futuro mais igualitário e solidário.

4 A ESCOLA, SEUS DOCUMENTOS, SUA IDENTIDADE

Essa seção tem por objetivo apresentar uma análise do PPP da EMI Santa Clara com o intuito de compreender como o currículo instituído na mesma está estruturado. Tal exploração oportunizou conhecer a escola a partir de uma análise do discurso produzido para identificá-la. Compreendemos que o contato com tais documentos subsidiou a pesquisa empírica.

Para o alcance desse objetivo, a seção 4 foi subdividida em quatro partes: 4.1 Compreendendo o PPP; 4.2 A instituição educacional como espaço de conflitos ideológicos e epistêmicos: contribuições do movimento decolonial; 4.3 Mas o que é a escola indígena? e 4.4 O Currículo. De início apresentamos uma compreensão do que seja PPP, seus objetivos e fins. Em seguida descrevemos como a escola, ora analisada, está apresentada neste documento; as contribuições da decolonidade para repensá-lo, bem como os avanços e lacunas deixadas no currículo da referida instituição educacional.

A análise do documento aborda conceitos fundamentais como: PPP (Veiga, 2009), escola como “tempo Livre”: (Masschelein & Simons, 2014) e (Arendt, 1957), colonialidade e decolonialidade: (Ribeiro, 1995), (Maldonado-Torres, 2008), (Mignolo, 2008) e (Quijano, 2005), racismo estrutural: (Almeida, 2018), estereótipos: (Hall, 2000) currículo: (Silva, 2005) e (Bordieu, 1999), interculturalidade: (Wash, 2006) educação: (Saviani, 2011) e (Freire, 1987).

4.1 Compreendendo o PPP

É tarefa da escola refletir, desenvolver, redigir, analisar e reformular sempre que preciso o documento que assume a visão de mundo e filosofia da instituição, esse documento é o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP da escola deve estar atrelado a uma gestão democrática, de acordo com Veiga (2009) somente se ambos estiverem bem articulados teremos uma educação de qualidade.

A autora afirma que

[...] a LDB (Lei nº 9.394, de 1996) estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico [...] esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (Veiga, 2009, p. 164).

O PPP deve ser construído coletivamente, por toda comunidade escolar, para que cada instituição tenha um pilar democrático para se sustentar. Mas não apenas isso, é importante ressaltar que esse documento periodicamente deve ser reanalisado, de acordo com a realidade da escola e experiências vivenciadas na mesma, na busca sempre por melhorar a funcionalidade da educação. Nesse sentido “o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente” (Veiga, 2009, p. 164).

Compreendemos que para que a escola indígena opere de acordo com a legislação – a exemplo a Resolução 201/04-Cee/MT²⁵ que garante “características específicas e diferenciadas e com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultural e afirmação étnica e linguística das sociedades indígenas” – os pressupostos apontados pela autora acima, de constante reavaliação e formulação conjunta, são de fundamental importância e devem ser contemplados na prática para garantia de tais direitos/deveres.

Ademais a construção coletiva torna-se ainda mais imprescindível na escola indígena, leia-se coletiva de forma a contemplar a participação ativa e prioritária da comunidade da aldeia na qual a escola está inserida, para que dessa forma, aumente as possibilidades de um PPP redigido pelo viés intercultural. Logo, um PPP formulado sob uma orientação intercultural terá melhores condições de sustentar práticas escolares realizadas também sobre essa perspectiva.

Ao passo que, o mais importante ponto que o PPP contemple talvez seja a relação sociedade-escola, Veiga (2009) cita a corresponsabilidade e participação de todos para além da elaboração do texto, mas para que se faça valer as convicções firmadas coletivamente. Dessa forma “a ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa” (Veiga, 2009, p. 165).

Em entrevista com a coordenadora da EMI Santa Clara, ela relata a dificuldade de atualizar documentos e materiais da educação indígena devido à falta de tempo/disponibilidade entre os funcionários responsáveis lotados na secretaria de educação e os membros da comunidade indígena (funcionários lotados na EMI):

Mas assim essas são habilidades que eles [indígenas] têm e que estão contempladas, né? Na BNCC na DRC, aquelas habilidades do estado, porque cada estado também tem as suas, que pode complementar e também nós acrescentamos as do nosso município, né? Eu acho que o caminho é esse daí. **Assim, precisa ter mais tempo, sentar, conversar mais com eles [indígenas], discutir essas coisas que eles [indígenas] acham que pode ser acrescentado, né? Eles [indígenas] têm muita coisa, sim, a enriquecer. Só que falta esse tempo de sentar e discutir, né? Porque leva tempo, demora** (Entrevista com a Coordenadora, 2023, grifo nosso).

²⁵ Esta resolução fixa normas estaduais para a estrutura, funcionamento e organização das Escolas Indígenas no Sistema Estadual Mato-grossense de Ensino e dá outras providências. Disponível em: [RESOLUO N \(mec.gov.br\)](https://www.mt.gov.br/RESOLUO%20N%20(mec.gov.br)), acesso em: 13/09/2023.

Apesar do relato da coordenadora, sobre a presença da cultura Xavante, seus conhecimentos e habilidades no PPP da EMI Santa Clara, inegavelmente a dinâmica de contemplar tais saberes foi realizada por uma visão exterior. O protagonismo Xavante não acontece nos documentos, ora analisados, dessa escola.

Inclusive, nós, antes da pandemia, a gente conseguiu junto com o “fulano” pegar os conteúdos da BNCC, toda ela: da educação infantil, fundamental I, fundamental II. Dar uma estudada, né? Dar uma estudada e ver o que serve para eles [indígenas]. Como é que a gente poderia adaptar a essa realidade, né? Dos alunos das escolas indígenas, então nós fizemos esse trabalho. **Que é uma coisa que deve ser revisto todo ano, na verdade. Assim, uma vez a cada ano, tem que ser revisto isso daí. Só que nós fizemos essa parte, mas é, não foi assim com os professores, né? Foi de acordo com a nossa visão de realidade, de escola indígena, o eu acho que já é um passo. Então todos os conteúdos estão ali, que eles [indígenas] podem trabalhar.** É, é claro que foi também implementado com outras habilidades, outras questões, porque se você vê um aluno, uma criança Xavante, incrível como eles têm uma agilidade com o corpo (Entrevista com a coordenadora, 2023, grifo nosso).

A coordenadora aponta que nas mais recentes mobilizações para atualizar os documentos das escolas indígenas nem os professores Xavante participaram, ou seja, as últimas versões de tais documentos foram versadas apenas por não indígenas. Há entretanto, um reconhecimento por sua parte, de que o PPP e o currículo devem ser revistos periodicamente, inclusive ela sugere que os mesmos sejam revistos anualmente.

Sobre as reformulações constantes no documento – outro viés também apontado por Veiga (2009) – notamos que o PPP da EMI Santa Clara, em sua última versão data o ano de 2022. Este documento tem o total de 25 páginas e conta com os seguintes tópicos: apresentação, identificação da escola, diagnóstico escolar, dados da aldeia, filosofia, finalidade da educação escolar indígena, objetivo da EMI Santa Clara, proposta pedagógica curricular da educação infantil, creche, pré-escola e ensino fundamental, concepções e princípios do trabalho pedagógico no PPP, objetivo do ensino fundamental de nove anos, caracterização da EMI Santa Clara, organização administrativa, gestão escolar, escrituração escolar, categoria e forma de admissão, metodologia, quadro de docentes, organização didática e avaliação.

Vale salientar que alguns tópicos não estão preenchidos, contendo apenas o título, como o “matriz curricular”, outros estão incompletos é o caso dos “dados da aldeia” no qual as informações numéricas como quantitativo de habitantes da aldeia e quantitativo de casas da mesma se encontram sem informação. Além disso há textos repetidos para definir tópicos diferentes e informações desatualizadas, como o quadro profissional dos gestores que permanece com nomes de funcionários antigos.

O PPP não é um documento estático, ao contrário é dinâmico e só sua dinamicidade permite com que a escola esteja o mais próximo da realidade possível e consiga assim, alcançar seus objetivos. Isto é, o PPP precisa ser um documento funcional. Além dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos, das habilidades, dos recursos tecnológicos a serem utilizados em cada componente curricular, no PPP para que se cumpra as diretrizes político-pedagógicas traçadas, as particularidades da escola (social, econômica, regionais) devem estar incorporadas.

Apesar do exposto, no PPP da EMI Santa Clara consta que “o projeto político pedagógico permite o replanejamento administrativo e pedagógico e garante a efetiva participação de todos os segmentos envolvidos, na busca de uma educação indígena de qualidade em nosso município” (Campinápolis, 2022, p. 04). Aqui é possível verificar que os responsáveis por organizar o PPP além da versarem sobre a importância da reformulação constante do documento, indicam a participação de toda comunidade em sua (re)construção.

Apesar disto, o documento não trouxe outros pontos fundamentais. Para além desse reconhecimento anteriormente comentado é preciso considerar que

[...] para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação (Veiga, 2009, p. 165).

Em agosto de 2023, ao solicitar o PPP atualizado na secretaria municipal de educação de Campinápolis/MT, os secretários responsáveis alegaram que a última versão disponível era a do ano de 2022. Esta por sua vez, se encontrava incompleta, a mesma que tivemos acesso no ano anterior. Ademais, em entrevista a coordenadora relatou que questões de instabilidade no quadro profissional tanto na gestão da secretaria municipal de educação, quanto em relação aos funcionários da escola, dificulta a continuidade dos trabalhos, que muitas vezes são iniciados, mas não obtém continuidade:

É da comunidade, do corpo docente, porque também varia muito. Esse ano o professor é o “fulano”, o ano que vem é outro, então não tem essa coisa fixa, né? Você é daquele grupo ali, você é daquela área, não! depende. Depende de como é que vai ser o ano que vem (Entrevista com a coordenadora, 2023).

Relatou da dificuldade da troca de gestores na secretaria municipal de educação, para que se tenha uma sequência de pessoas encarregadas a articulação não só do currículo específico, mas dos planejamentos, das atividades etc. das escolas indígenas. Aponta que o trabalho de desenvolver materiais específicos já foi iniciado, mas que é necessário muito esforço para mantê-lo vigente, relatou que é de suma importância uma discussão e empenho permanente para que o desenvolvimento desses materiais seja contínuo e funcional. É justamente isso que não acontece, não há um setor ou pessoas responsáveis a longo prazo para tomarem conta desse departamento (Diário de Campo, 2023)

Percebe-se que por mais que a escola indígena tenha direito a diferenciação educacional resguardado, ela tem sido recorrentemente uma escola gerida por não indígenas para atender aos indígenas. Com isso muitos problemas da escola convencional são apenas transplantados para a escola indígena, a nosso ver com um agravante: a sociedade indígena opera com um sistema social, político e econômico diverso daquele que tem substanciado o seu ensino formal (Brasil, 2002).

Contudo, a escola é também espaço de luta. Ela não nasce pronta e jamais se encontra acabada, a escola é local de constante transformação, assim como o meio que a engloba: a sociedade. Ambas são dinâmicas, se reconstróem, se reestruturam, se reinventam à medida que se faz necessário, à medida que homens e mulheres percebem que o que veem não mais condiz com aquilo que se acredita, almeja ou idealiza.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer a escola como um espaço dinâmico e multifacetado, permeado por contínuas lutas e desafios. Longe de ser um ambiente estático, a escola é um cenário em constante mutação, influenciado pelos movimentos sociais, políticos e culturais que a circundam. Sua evolução ocorre em paralelo à transformação da sociedade, refletindo as mudanças de paradigmas, valores e aspirações dos diversos atores envolvidos no processo educacional. A compreensão da escola como um *locus* de resistência e transformação é essencial para uma análise mais abrangente das dinâmicas educacionais e para o delineamento de estratégias eficazes de promoção da equidade educacional.

4.2 A instituição educacional como espaço de conflitos ideológicos e epistêmicos: contribuições do movimento decolonial

Ao estudar o PPP da EMI Santa Clara, nos chama atenção algumas inconstâncias epistemológicas. Deparamos em diversas partes com a defesa de uma educação pautada pelo movimento decolonial, que aparece nas constantes reafirmações de preservação da língua materna – privilegiando o bilinguismo – na exposição do termo interculturalidade e ao adotar um calendário diversificado.

E de fato, temos a presença dos componentes curriculares de língua materna e língua portuguesa (além da língua inglesa). Porém vale analisarmos se apenas o fato de conter essas disciplinas na grade curricular garantem que a escola seja bilingue tal como demanda. Pode ser que a dinâmica do bilinguismo como a escola apresenta, apenas mascara o uso prioritário da língua portuguesa, isto posto temos:

[...] livros, textos, matéria, conteúdos basicamente apresentados em língua portuguesa. Entretanto, como esperado, os diálogos, as explicações, as conversas e qualquer tipo de comunicação oral são feitos em língua materna[...] O professor “leu” o texto traduzindo-o diretamente para a língua materna e teceu explicações também na língua, mas algumas palavras que provavelmente não tem tradução proferiu em língua portuguesa, como a palavra ginástica (Diário de Campo, 2023).

Em alguns discursos presentes no texto do PPP é possível perceber também a epistemologia colonial, que trata o indígena como inferior, incapaz, e não autônomo para falar por si. Sabemos que a colonialidade refere-se à “experiência vivida da colonização e o seu impacto” (Maldonado-Torres, 2008, p.38). Ou seja, ela se refere a forma em que o processo colonizador vai refletir na subjetividade do ser e na experiência vivida, visto que os povos subalternizados são vistos como inferiores, tem sua intelectualidade, racionalidade e capacidade negada, em contraposto ao padrão do homem europeu, branco, burguês, “racional e civilizado”.

A priori, esta questão remete a compreensão de ser a escola, em específico a escola indígena, local de tensões e lutas ideológicas. A partir das perceptíveis relações de poder versadas no PPP, foi constatado que não aparece um único posicionamento/forma de olhar para o mundo, especialmente para a escola indígena, mas ao invés disso: versões plurais, contraditórias o que também sugere passar ela por constantes (re)formulações.

Se a colonialidade está diretamente relacionada a inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade, como os negros, os indígenas, as mulheres, os LGBTQia+ dentre outros. (Alcântara *et al*, 2017). Hoje, nos é permitido notar avanços por parte da sociedade não indígena ao reconhecer os povos originários. Temos nos pressupostos da decolonidade objetivos de emancipação em relação aos ideais colonialistas de subjetividade, por meio da formação de um novo pensamento com saberes locais. Nessa perspectiva ela aparece como teoria, conceito histórico e posicionamento político (Mignolo, 2010).

Composta por um pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível, a decolonidade é um projeto de libertação social, político, cultural e econômico, que visa o respeito e a autonomia de indivíduos e grupos sociais. Ou seja, é apoiado nas concepções epistemológicas da decolonidade que buscamos liberdade para que os Xavante possam ser quem são, tenham autonomia e construam a escola conforme seus preceitos, sendo, portanto, protagonistas e não coadjuvantes (Mignolo, 2008).

Nesse sentido, o tópico intitulado no PPP de “história da escola” merece destaque nesta análise, ao ser apresentado em quatro linhas, foi notoriamente redigido com informações superficiais pela equipe não indígena articulada em desenvolver a escrita. Isto remete ao quanto

o documento ainda é colonial. Essa visão epistêmica se materializa de forma intensa quando são os não indígenas que trazem o histórico da construção da escola no documento, sendo que esta instituição faz parte de uma aldeia indígena Xavante. Em outras palavras a história deve ser contada pelos membros da comunidade. O documento traz o seguinte texto:

A ideia de criar a escola foi implantada na aldeia pelo Celestino que era Cacique na época solicitou ao Prefeito Municipal, a criação da escola na Terra Indígena Parabubure na Aldeia Santa Clara. O próprio cacique e a comunidade construíram a escola, dando o nome de Santa Clara, mesmo nome da aldeia, escolhido pela comunidade (Campinápolis, 2022, p.05)

Ademais essas poucas linhas nos fazem perceber a redução histórica dos acontecimentos não apresentados no texto, mas que certamente se passaram na construção da EMI Santa Clara. O presumível encobrindo das lutas, das possíveis burocracias vivenciadas, dos trâmites que fizeram parte da construção desse local de ensino, são apenas algumas questões que avaliamos terem se perdido com a ocultação da história real. Além disso essa curta descrição não contempla como a comunidade da aldeia se articulou com a elaboração da escola, como e porque pediram sua estruturação e se de fato partiram deles – comunidade Xavante – essa busca pela construção da escola indígena.

Concomitante a isto, em alguns pontos do texto foi transmitida a ideia de que a participação da comunidade indígena se deu (no máximo) de forma secundária no documento, ou seja, a comunidade participou da construção do PPP de forma opinativa. Frases como “durante os momentos de estudo a comunidade indígena foi ouvida para subsidiar todas as etapas deste projeto” (Campinápolis, 2022, p. 04) reforçam que a comunidade escolar da aldeia Santa Clara não teve protagonismo ao ser desenvolvido o documento, assim como não o tiveram ao contar a história da própria escola.

Posteriormente no tópico “dados da aldeia” os indígenas são apresentados de forma estereotipada, revelando o racismo estrutural da sociedade brasileira no que tange a dimensão étnico cultural. Sabemos que o racismo é sempre estrutural quando se trata de nossa sociedade contemporânea, por ser ele “um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (Almeida, 2018, p. 15).

Na descrição sobre os hábitos dos integrantes da aldeia Santa Clara, assim versa: “a comunidade continua com seus costumes e tradições, trabalham com agricultura do arroz, milho, banana, mandioca, mamão, melancia etc. Ainda coletam frutos nativos, caçam e pescam. Criam galinhas, cachorros, consomem produtos industrializados” (EMI Santa Clara, 2022, p. 06).

A transposição dos termos “continua com seus costumes e tradições” para “consomem produtos industrializados” nos indica uma série de reflexões acerca da ideia de povo originário idealizado pelos responsáveis por escrever o PPP: 1. De que os indígenas estariam “avançando” à medida que saem de uma alimentação natural para algo mais “sofisticado”, “complexo” que seriam os itens alimentares processados/ultra processados. 2. A impressão de surpresa, que revela uma concepção de privação aos indígenas de sofrerem – assim como toda sociedade nacional – as influências do processo de industrialização/globalização iniciada a nível mundial no século XVIII. 3. A atribuição ideológica de que os hábitos alimentares indígenas devem ser mantidos o mais orgânico possível, aproximando-os com os costumes naturais, selvagens/de animalização.

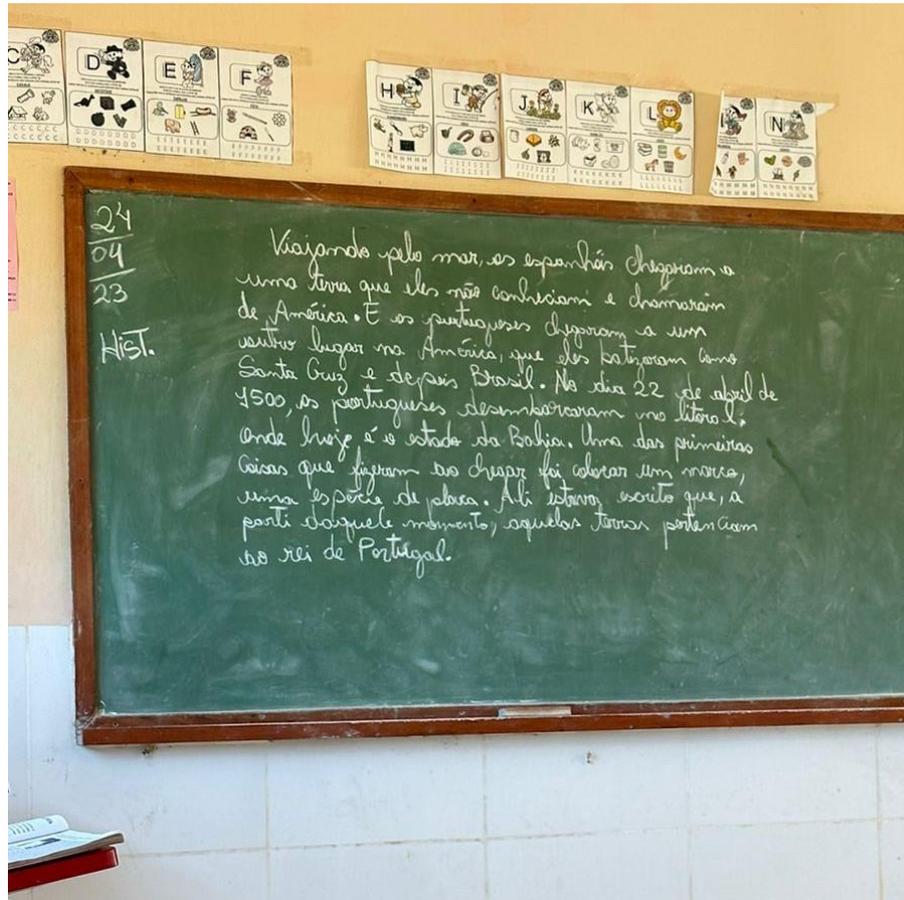
A necessidade de escrever que os indígenas continuam/ainda fazendo determinadas atividades nos sugere refletir sobre a possível atribuição de tais práticas como ultrapassadas na visão da sociedade envolvente, ao mesmo tempo o discurso de consumirem produtos industrializados como algo passível de destaque, me faz pensar sobre a real necessidade de sinalizar algo que, pelo menos para nós, é tão óbvio.

Outro ponto importante de ser ressaltado são as contradições entre o que está registrado no PPP e o que observamos ao longo do convívio (cerca de um ano) com a comunidade escolar indígena da EMI Santa Clara, o documento declara que a gestão da escola indígena se organiza de forma com que

[...] leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como **suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem** e projetos societários, fortalecendo o regime de colaboração a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Campinópolis, 2022, p. 08-09, grifo nosso).

Em observação de uma aula de história, percebemos que o conteúdo apresentado se tratava da colonização do Brasil, esse momento seria oportuno para que os indígenas fossem encorajados pela equipe gestora a contar sua história, suas lutas, sua visão e versão sobre o fato. Entretanto o professor Xavante, apoiado em um livro didático convencional, copiou parte de um texto desse material para que os alunos recopiassem em seus cadernos.

Fotografia 11 – Fotografia da lousa em aula de história (EMI Santa Clara)



Fonte: Acervo pessoal (2023).

O texto versava a seguinte mensagem:

Viajando pelo mar, os espanhóis chegaram a uma terra que eles não conheciam e chamaram de América. E os portugueses chegaram a um outro lugar na América, que eles batizaram como Santa Cruz e depois Brasil. No dia 22 de abril 1500 os portugueses desembarcaram no litoral onde hoje é o estado da Bahia. Uma das primeiras coisas que fizeram ao chegar foi colocar um marco, uma espécie de placa. Ali estava escrito que, a partir daquele momento, aquelas terras pertenciam ao rei de Portugal (Diário de campo, 2023).

A data da aula na qual essa atividade foi passada (verificada no canto da lousa pela fotografia) “24/04/23” em contraposição a data em que o texto relata que os portugueses desembarcaram no litoral brasileiro “22/04/1500”, nos revelam que a exatos 523 anos a história continua a ser contada através da perspectiva colonial. Verificar que esse texto foi apresentado em uma escola indígena nos gera muitos questionamentos.

Ponderamos que não se trata de questões de alienação dos Xavante, mas ao reproduzirem o conteúdo do livro (fabricado por não indígenas), os professores Xavante estão ensinando. Ensinando aos alunos sobre a história que é contada pelo homem branco, ensinando

aos alunos a lidar com a sociedade que desde 1500 inventam histórias sobre eles, ensinando sobretudo a resistirem.

Contudo quando tratamos do material didático – mesmo livro em todas as escolas públicas do estado de Mato Grosso a coordenadora da EMI Santa Clara, desabafa:

Primeiramente, é um grande desperdício de dinheiro que o governo faz na produção desses livros que vão para o lixo. Que chega lá (escola indígena), vai realmente para o lixo. Não sei, não serve, não serve. Segundo a legislação, eles têm, o direito a uma educação intercultural, bilíngue, material específico, né? Mas, na prática, a gente sabe que isso não acontece. Primeiro porque faltam pessoas capacitadas para fazer isso daí. É, pessoas que conhecem a língua, pessoas que conhecem a cultura, pessoas que estão interessadas em fazer. Para o governo, acho que seria mais gasto não é, investir nisso daí. É mais fácil pegar o que vai pra lá [escola urbana] e jogar lá mesmo [escola indígena] sabendo que isso não vai dar em nada. E a coisa continua desse jeito (Entrevista com a coordenadora, 2023).

Não queremos responsabilizar a comunidade indígena da aldeia Santa Clara pelas inconsistências aqui analisadas. Pelo contrário, deliberar que os gestores a níveis federal, estadual e municipal cumpram com a legislação vigente, assim como presar pelo fortalecimento de seus vínculos com a instituição educacional, para que ela seja espaço de ensino-aprendizagem de qualidade, ética e respeito.

Assim como defender a ideia de que é possível avançarmos para uma escola indígena não apenas executada pelos Xavante, mas idealizada, construída e respaldada por seus ideais. A gestão municipal, os professores indígenas devem assim obter formação adequada para potencializar tais demandas, haja vista que é urgente a necessidade da criação de espaço-tempo para a construção de um currículo autoral.

Sabemos que no estado de Mato Grosso o projeto coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), denominado Rede Ação Saberes Indígenas na Escola (Rede ASIE²⁶) se preocupa com questões como essa. Além de desenvolverem material específico em língua materna para atender diversas etnias (Apiaká, Bororo, Bakairi, Chiquitano, Kayabi, Kayapó, Munduruku, Terena, Umutina, Xavante), se articulam a instituições e ensino superior (IES) públicas do estado para desenvolver estudos em alfabetização nas línguas indígenas, capacitando assim professores das escolas indígenas e demais pessoas envolvidas na educação indígena dos diversos municípios mato-grossenses.

²⁶ Informações retiradas do site do projeto Rede ASIE. Disponível em: [Saberes Indígenas na Escola | coeduc \(coeducufmt.org\)](http://SaberesIndigenasnaEscola|coeduc(coeducufmt.org)). Acesso em: 21 setembro de 2023.

Seguindo a análise do PPP, o tópico “Metodologia” do documento da EMI Santa Clara assinala que as práticas escolares são baseadas na “proposta construtivista indígena”, em seguida explicam essa escolha versando que “o objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetivos, das relações, do espaço e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar” (Campinópolis, 2022, p. 19).

Apesar de apontarem o construtivismo como método de ensino o fizeram citando uma definição genérica e pouco esclarecedora do que de fato o construtivismo vem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem naquele ambiente educacional. Primeiro porque culturalmente os Xavante passam o seu conhecimento através dos mais velhos, os anciãos são os “detentores dos conhecimentos”, e eles ensinam para os mais jovens por meio da oralidade e do exemplo. Em segundo lugar, a dinâmica escolar observada assim como a cultura em geral é pautada na oralidade, então o professor verbaliza bastante e os alunos escutam, o que nos aponta a uma discordância com o método construtivista de ensino desenvolvido por Jean Piaget.

Por fim, o documento apresenta um projeto denominado “prática de apoio pedagógico” (PAP), descreve que ele se utiliza de sala de apoio, que deve ser realizado no contraturno, e que o professor pode usar deste recurso até duas vezes na semana. Entretanto nas observações realizadas não houve o que se notar em relação a atividades neste sentido, além de que da forma – não especificada – como o documento apresenta tal projeto não se identifica se há corpo docente próprio para desenvolvê-lo, uma vez que mais se parece que os professores regulares o fariam em caráter de colaboração.

Novamente vale destacar, que o povo indígena tradicionalmente tem uma forte tradição oral, na qual o conhecimento é transmitido de geração em geração por meio da linguagem falada e de práticas culturais. Isso significa que muitas informações e saberes podem não ser formalmente registrados no PPP e no currículo da escola. No entanto, mesmo sem esse registro formal, a escola pode funcionar de maneira eficaz e significativa para a comunidade indígena – desde que sejam eles os protagonistas desde a elaboração dos documentos até as ações práticas.

Isso é possibilitado porque a educação nas comunidades indígenas muitas vezes se baseia em uma abordagem holística e comunitária, na qual o conhecimento é integrado ao contexto cultural e ambiental da comunidade. Além disso, as práticas educacionais indígenas frequentemente valorizam a participação ativa da comunidade, o aprendizado prático e a conexão com a terra e os recursos naturais.

Portanto, embora o PPP possa não refletir todas as dimensões da educação indígena, a escola ainda pode desempenhar um papel essencial na transmissão e na preservação do

patrimônio cultural e do conhecimento ancestral das comunidades indígenas. Além de servir para que os alunos apreendam o conteúdo da outra cultura, como a língua portuguesa.

Consideramos que para obtermos uma educação indígena de qualidade é necessário que encontremos no PPP um texto em que a identidade Xavante é preponderante. Além disso, é fundamental que o documento incorpore práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, os saberes tradicionais e as práticas culturais do povo Xavante, contribuindo para a preservação e fortalecimento da identidade étnica e cultural. Também é necessário garantir recursos adequados, como materiais didáticos bilíngues e espaços de aprendizagem contextualizados, que atendam às especificidades da comunidade indígena e promovam uma educação de qualidade. Para tanto a comunidade escolar indígena, especialmente os não indígenas imbricados nessa modalidade de educação, devem compreender com perspicuidade a função e os objetivos desta escola.

4.3 Mas o que é a escola indígena?

Segundo sua etimologia *Skholè* (σχολή) a palavra grega da qual deriva escola, significa **ócio/tempo livre/descanso**. É por isso que alguns autores que traremos nesse item acreditam que seja essa a principal responsabilidade da escola: a de oferecer tempo livre. Livre da posição social, da família, da economia, da política. “A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas” (Masschelein; Simons, 2014, p. 14).

Em contrapartida no PPP da EMI Santa Clara, a seção “Concepções de Escola” traz a seguinte definição citando Miguel Arroyo:

Arroyo (2004), define a escola como local de apropriação dos instrumentos conceituais para a compreensão da realidade. Como instituição social, é parte de um sistema maior, mais amplo e complexo a sociedade, **da qual depende e é dependente, na mesma medida em que a serve e influencia** (Campinópolis, 2022, p. 15, grifo nosso)

Se, na percepção dos gestores, a escola estabelece uma relação de dependência e de serventia à sociedade, é fundamental que se tenha ciência à qual sociedade estão de fato atrelando a essa escola. Seria esta a sociedade Xavante ou a sociedade não indígena a qual pertencem? Este questionamento é crucial para compreendermos a realidade da EMI Santa Clara, seus desafios, limites e possibilidades.

A obra “Em Defesa da Escola uma Questão Pública” de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), apresenta um breve relato sobre a história da formação da escola na Grécia antiga. Invenção política criada para que desaparecesse o privilégio das elites – que até então eram os únicos a terem ensino – a escola passou a dar acessibilidade educacional a todas as crianças. Devido a isso os autores afirmam que

[...] o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo (Masschelein; Simons, 2014, p. 12).

Para estes autores a escola é o local mais propício dentro de uma sociedade para que se crie igualdade: igualdade de tempo, igualdade social, igualdade de oportunidades. Desse modo a escola possibilita colocar todos em um mesmo patamar, o patamar da possibilidade. Ou seja, o que é fundamental (ou deveria) não são os precedentes familiares ou socioeconômicos daqueles sujeitos, porque na escola todos são a mesma coisa: alunos.

Segundo Hannah Arendt “a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos” (Arendt, 1957, p. 08). Nesse sentido a possibilidade de apreender (termo utilizado por Paulo Freire) o mundo, problematizá-lo sem que a ordem socioeconômica, a família, o estado, a igreja, a comunidade sejam determinantes para suas percepções é papel prioritário da escola para com os sujeitos. A partir disso cada geração ressignifica o mundo conforme seus próprios juízos.

Masschelein e Simons (2014), apontam que durante o espaço-tempo escolar, a manifestação da “suspensão” (outra característica fundamental da escola) faz com que se dissipe a influência dos ditames sociais, a influência da família e as expectativas que a comunidade atribui às crianças. A partir disso, elas têm a possibilidade de escrever seus futuros (e do mundo) sem predeterminação. Escola e professores agem, portanto, “como agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social” (Masschelein; Simons, 2014, p. 35).

Nesse sentido acreditamos ser a educação indígena espaço onde o acesso ao universo cultural é possibilitado/ampliado, para que tomando consciência dele, as crianças e jovens possam posteriormente estabelecer relações com o “mundos”, mantendo e fortalecendo relações com a sua cultura e conhecendo e explorando culturas envoltas. No cenário da escola indígena, conseguimos vislumbrar práticas pedagógicas respaldadas pela interculturalidade, visto que

elas possibilitam um lugar “outro”, uma vivência “outra”, que pode ser criada e (re)inventada a cada novo momento.

Cunha relata que "os direitos da especificidade da escola indígena e a educação intercultural são elementos fundamentais para a promoção da justiça educacional e o fortalecimento das identidades culturais dos povos indígenas" (2009, p. 112). Os direitos da especificidade da escola indígena estão intrinsecamente ligados ao conceito de educação intercultural nas comunidades indígenas, pois a educação intercultural é uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e saberes. Nas escolas indígenas, essa abordagem se manifesta na valorização das tradições, línguas e práticas culturais locais, garantindo que o processo educacional seja sensível às necessidades e realidades específicas das comunidades indígenas.

Através da educação intercultural, as escolas indígenas podem oferecer um ambiente de aprendizado que valoriza e fortalece a identidade cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que os prepara para participar ativamente na sociedade mais ampla. Dessa forma, os direitos da especificidade da escola indígena e a educação intercultural se complementam, contribuindo para o fortalecimento das comunidades indígenas, para a promoção da justiça social e da inclusão educacional.

Em entrevista com o professor de educação física do ensino fundamental II, ele nos aponta da importância de na EMI Santa Clara os alunos aprenderem conteúdos referentes a cultura Xavante e a cultura não indígena:

Seria assim, aprender todos, assim é melhor quando sair, lá fora já entende aquele conteúdo, porque já sabe que quando estudava lá, ele já aprendeu, melhor assim. Aí chega lá no, quando estuda lá fora, ele já entende esse aqui. Se eu passar esse tipo, conteúdo de Xavante quando sair lá fora e fica perdido assim, melhor é aprender misturado assim (Entrevista com o professor, 2023).

O professor julga importante que os alunos tenham contato com os conhecimentos da cultura não indígena para quando eles “saírem” da aldeia, quando estiverem “lá fora”, eles os conheçam minimamente e possam assim interagir com o meio. Desse modo, acreditam que se os alunos indígenas aprendem conteúdos de matriz não indígena, isso lhes possibilitará uma maior autonomia na sociedade como um todo. Acreditamos que ao adquirir esses conhecimentos, os alunos indígenas terão melhores condições de participar mais ativamente na sociedade em geral, tendo maior autonomia e segurança para reivindicar e defender seus direitos. Autonomia esta vista como uma ferramenta fundamental para que os Xavante possam

se posicionar de forma mais assertiva diante de questões sociais, políticas e jurídicas que afetam suas comunidades e garantir o respeito aos seus direitos coletivos e individuais.

Nesse mesmo sentido, em entrevista com a diretora da EMI Santa Clara, ela revela sobre a importância de os conteúdos da cultura corporal não indígena serem também ministrados na escola, ela relata:

E aí, a gente vê aqui que a nossa escola ficou em primeiro lugar no futsal feminino, segundo lugar vôlei, sem nunca ter jogado um vôlei na vida, sem saber as regras, as técnicas, né? Ganhou o segundo lugar no vôlei. [...] Tem atletismo, né? Prova de corrida porque é super importante, igual vai ter essa competição, meus alunos vão vir [para cidade] com o que eles sabem mesmo, com o que eles têm, porque a gente nunca treinou (Entrevista com a diretora, 2023).

Logo, transformar as manifestações da cultura corporal em conteúdos a serem ensinados na EMI Santa Clara, nos parece uma proposta bem quista pela comunidade escolar. Vale lembramos o que Masschelein e Simons (2014), dizem sobre a matéria: ela é a linguagem da escola, não ocasionalmente é a ela que todos tem acesso de forma democrática. Isto porque o professor apresenta a matéria ao aluno, sem dar a ela um objetivo final, ou seja, ele apresenta o mundo, mas não diz aos alunos o que fazer com ele.

Neste sentido, o professor

[...] libera material para o uso e é precisamente essa liberação que torna as coisas públicas, presentes, apresentadas, partilhadas. [...] a escola é, portanto, um lugar que transforma algo em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade) (Masschelein; Simons, 2014, p. 35 e 36).

Apesar de toda análise aqui exposta, o texto do PPP da EMI Santa Clara apresenta discussões importantes, apontando que em meio a visão ainda colonial, avanços são conquistados. No tópico metas da escola, algo nos chamou muito a atenção: o objetivo de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, dialoga com a obras dos autores aqui referenciados.

A igualdade de oportunidades para alunos de escolas indígenas é um imperativo para enfrentar as desigualdades históricas e promover a justiça social no Brasil. Além de garantir acesso à educação, as escolas indígenas desempenham um papel crucial ao oferecer tempo livre, igualdade de condições e oportunidades para que as crianças indígenas tenham condições de superar as barreiras sociais que historicamente as têm marginalizado.

Nesse contexto, a escola indígena emerge como um espaço educacional inclusivo e sensível às necessidades específicas das comunidades indígenas, contribuindo para a

transformação social e o empoderamento das futuras gerações. Políticas públicas e práticas educacionais devem ser direcionadas para garantir a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país, visando construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos os brasileiros, especialmente para aqueles que historicamente foram e ainda são marginalizados e excluídos do acesso à educação de qualidade.

Além disso diante do racismo estrutural que permeia nossa sociedade, é fundamental que as escolas desempenhem um papel mais ativo e crítico na formação dos alunos. Isso significa que elas não devem apenas ensinar conteúdos, mas também promover uma reflexão profunda sobre as relações sociais e as injustiças presentes em nossa realidade, tanto as escolas indígenas quanto urbanas. Ao abordar questões relacionadas ao colonialismo e à discriminação racial, as escolas têm a oportunidade de capacitar os alunos a compreender e confrontar essas estruturas de poder, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.4 O currículo

O currículo é lugar, espaço, território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, é viagem, percurso.

O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva.

As teorias críticas nos revelaram que o currículo é território político, é espaço onde se manifestam as relações sociais de poder. Nesse sentido o currículo reproduz a estrutura social, por isso em nossa sociedade ele é também capitalista. Evidentemente, é um aparelho ideológico que transmite as concepções da classe dominante e das classes sociais, dessa maneira, aprendem seus papéis na sociedade através da ideologia impregnada no currículo (Silva, 2005).

Evidentemente as teorias críticas tem um discurso centrado nas classes sociais, na busca da autonomia e libertação da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seu espaço econômico-social, que se constitui nas relações de poder com a classe detentora dos meios de

produção. Tomas Tadeu da Silva aponta que “com as teorias pós críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2005, p. 149).

Ou seja, as teorias pós críticas ampliaram o discurso do currículo para as questões microfísicas e microcósmicas da sociedade, além de não acreditarem na possibilidade de sujeitos livres e autônomos como sugerem as teorias críticas, pois para os pós críticos a subjetividade é sempre social, portando a liberdade é sempre regulada/condicionada. Ambas, entretanto, cada qual com suas contribuições nos serve de aporte para problematizar o currículo da EMI Santa Clara.

Silva (2005) nos revela que o currículo é imprescindível na escola por ser um documento de identidade. No PPP da EMI Santa Clara o currículo aparece de forma muito discreta e até oculta. Inclusive no tópico “matriz curricular” não há texto escrito. Quanto à proposta pedagógica curricular o documento cita a Resolução 05/2012/CNE, optando por defender a escola indígena de tal forma:

[...] garantindo no currículo, a matriz Curricular, o calendário diferenciado e demais documentos que instruem estes autos, os princípios e características: da especificidade, do bilinguismo /multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais e zela para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas do próprio povo indígena Xavante, *A`uwe uptabi* (Campinápolis, 2022, p. 07-08).

Embora esta proposta verse sobre a valorização da autonomia da EMI Santa Clara, encontra-se posteriormente um discurso segundo o qual é importante questionar: “o aspecto pedagógico engloba as concepções do mundo real e imaginário da cultura Xavante *A`uwe uptabi*” (Campinápolis, 2022, p. 08). Aqui certamente nos deparamos com ideias contrapostas do que é de “verdade” e o que é de “mentira” no julgamento dos editores do PPP.

No livro *Trabalhar com Foucault*, de Rosa Maria Fischer, a autora nos traz o pensamento Foucaultiano a respeito da ideia de mundos dicotômicos (mundo real versus mundo imaginário), citando o filme brasileiro *Cidade de Deus*, remete aos expectadores do mesmo e ao próprio diretor Fernando Meirelles como pessoas que, observando de fora do contexto “estaríamos na outra ponta, donos da palavra, das imagens, numa relação polarizada, a nomear de outra forma aquilo que vemos e observamos; a interpretar e classificar as coisas ditas e observadas, a articular palavras e coisas, numa relação de mútua dependência” (Fischer, 2012, p. 159).

Neste sentido concordamos com a reflexão de que o mundo imaginário, é na verdade parte do próprio e único mundo, o mundo vivido tal como o produzimos, a partir das experiências, das significações e crenças de cada indivíduo e povo. Sendo assim, falar em mundo imaginário pode nos levar a interpretações errôneas que essas manifestações fazem parte de algo inexistente, sendo que, na verdade, são aspectos fundamentais da vida concreta desses sujeitos. Essa interpretação nos leva a acreditar que o misticismo presente em culturas outras, tende a ser visto como algo irreal, justamente pela dificuldade de compreensão daqueles que não fazem parte de tal sociedade.

A elaboração do currículo escolar, e posteriormente sua implementação na prática, parte do pressuposto de referência de qual mundo quer se apresentar aos alunos. Bordieu (1999) aponta que o currículo atual das escolas ainda está baseado na cultura errudita, pois é através do currículo que as classes dominantes reforçam seu capital cultural, assim, além de favorecer a manutenção da sociedade de classes, provoca dificuldade nas classes dominadas em compreenderem saberes que não lhes são naturais/familiares.

Podemos observar essa situação nas escolas indígenas quando os conteúdos determinados pela secretaria de educação para serem ministrados, não são cuidadosamente selecionados para atender às necessidades específicas daquele público. Não parece haver uma preocupação por parte dos gestores (não indígenas) em escolher objetivos e conteúdos que sejam relevantes para os alunos indígenas, nem em estabelecer uma conexão clara entre a escola e o contexto em que está inserida.

Apesar de reconhecermos a inclusão de temáticas de origem não indígena na EMI Santa Clara, é fundamental destacar a importância de uma abordagem cuidadosa, especialmente por parte dos não indígenas ao integrar esses conteúdos no currículo escolar. Não devemos simplesmente transferi-los das escolas urbanas sem considerar o contexto e as necessidades específicas da comunidade Xavante. É essencial que o protagonismo na definição dos conteúdos e práticas pedagógicas seja do povo Xavante, garantindo assim uma educação contextualizada e respeitosa da sua cultura e identidade, em síntese uma educação que potencialize a decolonialidade.

Não obstante as considerações pontuadas sobre a presença de não indígenas e de nossa cultura na EMI Santa Clara, nota-se um profundo esforço na viabilização da perspectiva intercultural quando são os professores(as) indígenas que lideram as iniciativas educacionais. Esta questão incita uma reflexão sobre o impacto da presença da comunidade no ambiente educacional. Ademais, ao considerar a presença marcante de elementos culturais Xavante no currículo e no calendário escolar, surge a complexidade da coexistência desses traços culturais

com as imposições dos saberes eurocêntricos. Nesse sentido a escola apresenta marcas profundas Xavante, mas que ao mesmo tempo é atravessada fortemente pelas imposições das colonialidades do saber.

Queremos ainda pontuar a escola indígena como espaço para reconstrução de subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados e histórias apagadas. Nessa função a parte diversificada tem fundamental importância. No PPP da EMI Santa Clara consta a seguinte afirmação sobre os objetivos do componente de agricultura familiar Xavante:

[...] apresentar aos alunos toda a parte da agricultura familiar Xavante – *A'uwê uptabi*, sempre valorizando as suas culturas ancestrais. Pescaria, caçada, alimentação tradicional: fruta nativa comestível e não comestível, medicina tradicional (Campinópolis, 2022, p. 14).

Paulo Freire nos chama atenção para a ideologia como fator fundamental para prática educativa. Segundo o autor “a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais” (Freire, 1996, p. 28).

Seguindo esse raciocínio Saviani (2011), nos alerta para o dualismo da escola, afirmando que existem duas escolas, uma para cada classe social existente. Devido a questões como essa o autor nos alerta sobre a importância do saber objetivo, afirmando que a educação “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 06).

Paulo Freire e Dermeval Saviani são dois importantes pensadores da educação que, embora com abordagens distintas, convergem em sua preocupação com a relação entre ideologia e prática educativa. Ambos os autores destacam a necessidade de uma educação que promova a humanização e a emancipação dos sujeitos, reconhecendo o papel fundamental da educação na construção da humanidade histórica e coletiva. Essa convergência entre Freire e Saviani evidencia a importância de uma abordagem crítica e transformadora da prática educativa, que reconheça e supere as ideologias dominantes e promova uma educação comprometida com a emancipação e a justiça social.

Além disso os autores atribuem devida ênfase na dimensão política e transformadora da educação. Ambos reconhecem que a educação não é um processo neutro, mas sim carregado de significados e influenciado por ideologias dominantes. Tanto Freire quanto Saviani destacam a importância de uma prática educativa que promova a conscientização e a crítica das estruturas sociais injustas, buscando a transformação da realidade em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, enfatizam o papel central da educação na formação dos sujeitos como

agentes de mudança, capazes de contribuir para a construção de um mundo mais humano e solidário.

Que possamos primeiramente conhecer as leis, os autores, os discursos que defendem a escola indígena brasileira a partir da decolonidade e interculturalidade, mas que sobretudo possamos entrar na sala de aula de uma escola indígena, conversar com um professor, ver os alunos pelo pátio na hora do recreio, sorrir das travessuras de quem está descobrindo o mundo, que possamos sentir o pulsar da cultura viva, ouvir os cantos ancestrais ecoando entre o formato circular das casas tradicionais, e nos deixar envolver pela sabedoria transmitida pelos mais velhos, nutrindo assim nossa alma com a essência da tradição. Tudo isso preferencialmente, com os pés no chão de uma aldeia.

5 COM OS PÉS NO CHÃO DA ALDEIA

“A educação da cidade ensina as crianças a competir. Quando tentamos passar como se dá o aprendizado da criança indígena, sinto que as pessoas se abalam e percebem como se distanciam do real sentido de educar para a vida e não apenas para o diploma. As escolas ainda ensinam o tema indígena como algo do passado, como algo exótico. Minha principal preocupação é liberar as crianças das cidades da visão preconceituosa. Meus livros falam disso. Minhas palestras, cursos, conferências falam disso. Estou tentando achar um cantinho na cabeça das pessoas para fazê-las entender esta minha gente que tem muito para ensinar”.

(Daniel Munduruku, Jornal Brasil Indígena, Companhia Suzano de Papel e Celulose, 2002)

Essa seção tem por objetivo apresentar a educação Xavante, tanto em sentido amplo, no que diz respeito a educação tradicional/ ensino da cultura passada de geração em geração, quanto da educação indígena escolarizada. Feito isso, problematizaremos a relação que aldeia e escola estabelecem, partindo do pressuposto que a instituição escolar é criação da cultura e do homem não indígena. Além disso entraremos na discussão central deste trabalho: a educação física da EMI Santa Clara.

Para o alcance desse objetivo, esta seção foi subdividida em cinco partes: 5.1 Educação Xavante; 5.2 Nos (não) limites da aldeia-escola; 5.3 A educação física na/da aldeia Santa Clara; 5.4 Futebol: um esporte, dois jogos e, por fim, 5.5 Ser professor Xavante, que finda a discussão apresentando as perspectivas que acompanham esses profissionais.

Para tais objetivos utilizamos por exemplo, autores como Daniel Munduruku (2009) e Nilson Tserewatsa Tsa'e'amo'wa (2016) como suporte para discutir as questões referentes a cultura indígena/Xavante. Juliana Guimarães Saneto (2016) para nos auxiliar na problematização da educação física no cenário da escola indígena. Colas Duflo (1999) e Johan Huizinha (2019) foram suporte para nos substanciar no debate das práticas corporais de jogo/esporte e Beleni Salete Grando (2014) nos ajudou a compreender a formação do corpo indígena.

5.1 Educação Xavante

"É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança."

Provérbio Africano

Os conhecimentos da pessoa indígena – aqui retratarei especialmente sobre as realidades vivenciadas com os Xavante – são obtidos prioritariamente através do convívio na comunidade. Os rituais, as festividades ensinam crianças e adolescentes a moldarem suas identidades tanto individuais como coletivamente. O corpo indígena tem grande significado coletivo, essa análise é indicada pela forma de viverem, pela forma que compartilham os espaços e os alimentos e pela forma de se organizarem socialmente.

Portanto autores afirmam que “o corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo” (Almeida *et al*, 2010, p. 64). Neste sentido a observação, a atenção ao que é realizado pelos mais velhos é peça central na formação do ser Xavante, além disso, nos lembra Daniel Munduruku (2009), que a sociedade indígena é construída sobre a tradição oral (linguagem falada).

Ressalta-se as pinturas de guerreiros que por vezes foi possível verificar²⁷ nos braços e rostos dos alunos após alguma cerimônia, transmitindo-me a mensagem de que a cultura por eles se aprende na vivência cotidiana e é passada a cada geração. Nesse contexto não apenas a família é encarregada de educar os filhos, mas toda comunidade tem esse dever. Ou seja, “na sociedade indígena, a criança é ‘propriedade’ de todos, de modo que muita gente ajuda a tomar conta dela” (Munduruku, 2009, p. 57).

São os padrinhos (homens escolhidos pela comunidade cada quais para suas metades agênicas), por exemplo, os encarregados de conduzir todo o processo de passagem dos meninos/adolescentes para a vida adulta. Nesse processo, que chega a durar cinco anos, os padrinhos têm o compromisso de acompanhar minuciosamente os adolescentes.

Esse acompanhamento é em tempo integral. Sob uma logística de revezamento entre eles, os padrinhos estão sempre juntos aos adolescentes em suas atividades pela aldeia, inclusive os fazem companhia para dormir, já que os jovens pré iniciados (*waptê*) devem ficar separados de suas famílias e passar a viver conjuntamente em uma casa: a casa dos adolescentes (*Hö*), pelo período que durarem suas passagens.

²⁷ As informações dos próximos parágrafos são baseadas no diário de campo em que as observações e principalmente o diálogo com membros da aldeia Santa Clara, me possibilitou conhecimento básico sobre a organização social dos Xavante.

A relação entre adolescentes e padrinhos é intensa, o cuidado é constante. Os adolescentes não devem ficar sozinhos, não podem conversar com “qualquer pessoa” principalmente outras meninas, até que o processo de passagem acabe, findando-se com o ritual de furação de orelha, o que significa que a partir daquele momento eles, agora adultos, estão aptos para o casamento. De mesmo modo as adolescentes mulheres devem, no período da adolescência, conversar prioritariamente com a mãe, as irmãs e as tias.

Em consonância com as experiências vivenciadas na aldeia Santa Clara, Nilson Tserewatsa Tsa'e'omo'wa (2016) nos esclarece que

[...] os conhecimentos podem ser transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas. É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito! Cada brincadeira é um jeito de aprender, uma habilidade que será importante no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos etc. É por meio desses processos de aprendizagem que as crianças aprimoram as técnicas necessárias para realizar tais atividades (Tsa'e'omo'wa, 2016, p.15).

O destaque para o papel formativo das brincadeiras é algo que chama atenção no discurso do autor, especialmente porque o brincar tem uma relação estreita com a educação física enquanto campo de conhecimento. As brincadeiras atuam como possibilidade de participar tanto da educação Xavante em sentido amplo (de aprendizagem da cultura e tradições) como da educação escolar Xavante, proposta sobretudo pelo componente curricular de educação física.

No cenário cultural, Tsa'e'omo'wa (2016) aponta as brincadeiras como manifestações carregadas de caráter pedagógico, afirmando que toda brincadeira Xavante tem uma intencionalidade pautada no desvelar de sua própria cultura. As brincadeiras são ferramentas indispensáveis para que as crianças se preparem para as atividades da vida adulta. Ou seja, a partir do brincar as crianças começam a desenvolver-se enquanto membros daquela comunidade. O autor nos explica que

[...] cada brincadeira é um jeito, na medida em que requer o conhecimento e o domínio de determinadas habilidades que se revelam imprescindíveis para lograr o êxito desejado. É importante ressaltar que as brincadeiras relacionadas a educação tradicional Xavante são revestidas de um caráter pedagógico fundamental. Quer dizer, na nossa cultura tradicional, não faz sentido brincar por brincar! Ao contrário, toda e qualquer atividade lúdica tem como objetivo preparar a criança para o desempenho futuro de uma atividade realizada pelos adultos, por exemplo, os meninos aprendem a dominar técnicas de caça, pesca, e as habilidades requeridas na arte da pintura corporal, no rigoroso processo de fazer arcos e flechas, potes, cestos etc. No momento que a criança Xavante está, no olhar de um não indígena, desenvolvendo uma brincadeira despreziosa, sem finalidade, está na verdade potencializando as

habilidades que serão indispensáveis para realizar as atividades do seu dia a dia para o resto da sua vida (Tsa'e'omo'wa, 2016, p. 14-15).

Durante minhas visitas a aldeia-escola Santa Clara, foi possível perceber que as crianças gostam muito de entreter-se com brincadeiras estilo “pega pega”. Ademais, em entrevista com a coordenadora da EMI Santa Clara, que tem ampla convivência com povo Xavante, ela nos relatou algumas outras brincadeiras que as crianças desenvolvem na aldeia:

É coisa de subir nas árvores, de pular. Tem umas brincadeiras também, que é de época, tipo da cigarra, brincar com a cigarra, amarrar a linha na cigarra. Tem uma que eles fazem com um canudinho assim de soprar, coloca um papel dentro do canudinho sopra ou bate com a varinha assim e o papel vai lá na frente e tem outras brincadeiras assim que eles gostam, entendeu? Depende, varia um pouco da época, né? Essas crianças, entre nove e dez anos, eles andam muito e inventam bastante coisa. Brinquedos, eles fazem reciclagem, né? Com os carrinhos, eles montam os carrinhos, monta carrinho de corrida. E vai, não sei, é espetacular! Aí tem outra coisa também que eles fazem, que é pescar o passarinho, o gavião com as cigarras. Eles amarram a cigarra, né? na linha, solta a cigarra lá no campo, no espaço aberto, o gavião vem para pegar a cigarra, aí enquanto o gavião vem é a hora que eles acertam o gavião com pau, pedra, estilingue, qualquer coisa (Entrevista com a coordenadora, 2023).

O ato de movimentar brincadeiras tradicionais e a possibilidade de criação de manifestações corporais por parte das crianças Xavante permeia toda aldeia, seja nos momentos escolares seja nos não escolares. Potencializar essas práticas no currículo aparecem como potente alternativa para cingir laços entre educação escolarizada e cultura, para fortalecer a relação entre o que chama Saneto (2016) tradição e modernidade²⁸.

Munduruku (2009) nos atenta para a educação escolarizada ser complemento da educação da família/comunidade. Visto que os conhecimentos obtidos na coletividade da aldeia condizem com a aprendizagem cultural e com a preparação do universo pela criança/adolescente do qual sua vida faz parte. Essa conjuntura se assemelha ao que Grandó (2014) nos explica quando diz que

[...] o corpo a partir do nascimento vai sendo construído nesta relação com o mundo da cultura, das condições ambientais e econômicas, pautado, portanto, no sentido que este adquire no grupo social ao qual será integrado pelas condições socioeconômicas e culturais. Assim, sua “produção” como corpo implica na individualidade da pessoa em processo de construção no grupo. Cada pessoa é assim única, pois sua produção individual e coletiva ao mesmo tempo, evidencia uma historicidade única determinada pelas possibilidades de vida e humanização do local (ambiente, família etc.) onde nasce e se desenvolve como pessoa, mas este contexto sofre influências de uma sociedade mais ampla que interfere nas formas como é concebida, recebida e educada (Grandó, 2014, p. 145).

²⁸ A autora Juliana Guimarães Saneto em sua tese (2016) defende a ideia de a escola indígena proporcionar o encontro entre tradição: cultura indígena e a modernidade: ensino escolarizado.

A escola no universo indígena tem papel secundário, presumo que de problematizar os excessos que a vida em contato com outros povos demandou, assim como demandou a avanço da modernidade/contemporaneidade. Ademais “o aprendizado da escrita em português tem, para os povos indígenas, funções muito claras: dá chance de defenderem seus direitos e acesso ao conhecimento de outras sociedades” (Tsa’e’omo’wa, 2016, p. 17)

A escola ensina a ler, escrever, ensina a língua portuguesa para que os Xavante se comuniquem com a sociedade envolvente, para que tenham maior autonomia em todo território nacional. A escola se tornou importante! Por esse motivo ela não deve ser alheia a comunidade, ao contrário ela deve ser espaço que potencialize o ensino-aprendizagem já presente no espaço educativo maior: a aldeia. Em outras palavras ela deve ser feita por e para o povo Xavante.

5.2 Nos (não) limites da aldeia-escola

“Não existe duas escolas, existe uma só comunidade ou aldeia”

EMI Santa Clara, 2023.

Aldeia Santa Clara e a Escola Municipal Indígena Santa Clara carregam o mesmo nome e se confundem em um “mesmo lugar”. Uma pertence a outra e vice-versa. Vejamos, certamente uma aldeia não necessita de uma instituição escolar para o ser, ora! o que então faz as Santas Claras vigorarem se não ambas estarem entrelaçadas, de tal modo que, distinguir onde “uma termina e a outra começa” se tornaria árdua tarefa?

Ter uma escola dentro da aldeia é, sem dúvida um fato que nos leva a muitos questionamentos, principalmente porque a instituição escolar não foi *a priori* criada pelos povos originários. A escola nos moldes como temos hoje é sobretudo fruto da cultura europeia. Dessa forma a contraditória junção entre tradição e modernidade gera cotidianamente uma série de campos de ambivalências (termos utilizados por Saneto, 2016).

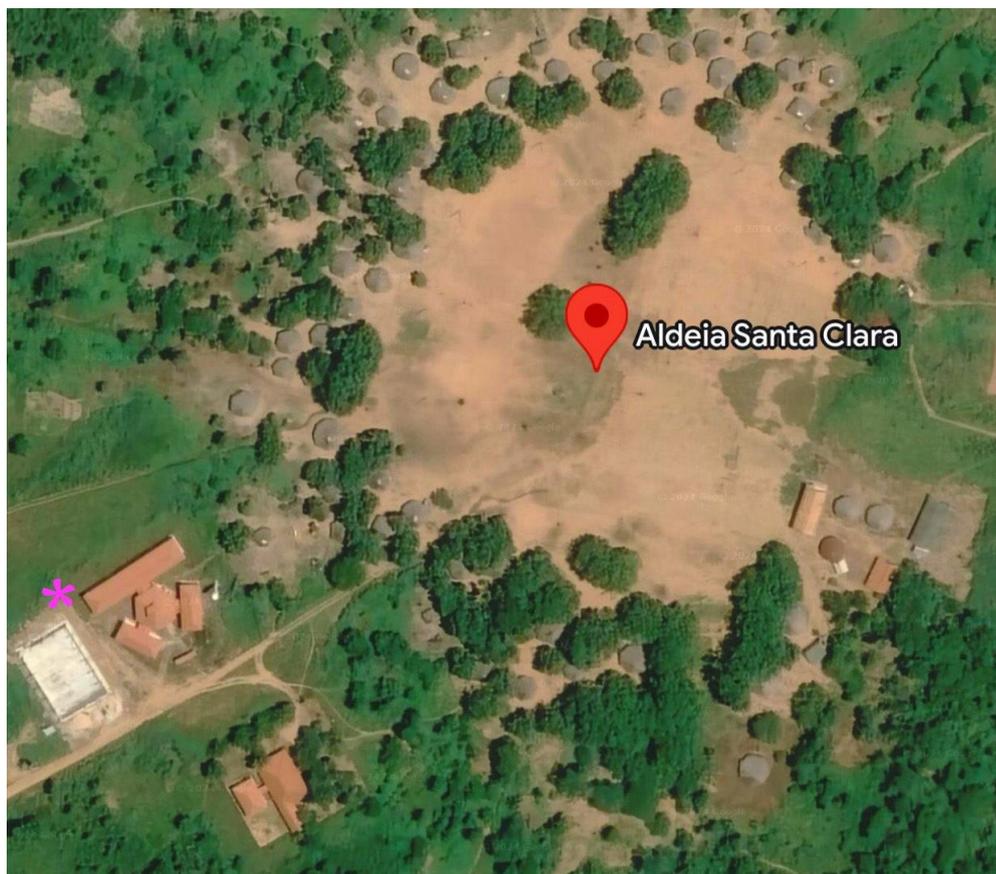
Apesar dessas questões, ao conviver com a comunidade da Aldeia Santa Clara, foi possível conhecer um pouco da história das instituições escolares deste espaço, e perceber que a escola dali, antes de ter seus prédios construídos e suas gestões regulamentadas pela prefeitura e estado do Mato Grosso, já existia. Existia a partir da vontade e esforço dos próprios membros da comunidade.

O professor do estado, me contou que antes da inauguração dessa primeira escola – também construída pela prefeitura – os alunos tinham as aulas no centro da aldeia, debaixo das árvores, e que apenas dois professores (Xavante) ensinavam a todas as crianças. Na ocasião perguntei se nessa época eles já aprendiam português, e os conteúdos da cultura não indígena, ele me respondeu que sim, que a comunidade era alfabetizada nas duas línguas simultaneamente, era ensinado a língua Xavante e a língua portuguesa (Diário de Campo, 2023).

Nesse sentido identificamos que a comunidade planejou e executou a escola neste espaço, aparenta ser ela desde o princípio a responsável por ensinar uma educação escolar na aldeia. Além disso as ‘novas’ escolas continuaram sem muros, grades, cercas que separem seus limites do restante da aldeia.

Ao relatar o fato de não haver barreiras entre escola e aldeia, quero também e principalmente dizer para além do sentido físico, a conexão aldeia-escola é transcendente. A imagem a seguir demonstra o espaço geográfico em que se localiza a escola (marcada pelo asterisco de cor rosa), o posto de saúde (prédio em frente à escola), as casas e o ambiente em volta da aldeia Santa Clara.

Figura 6 - Imagem via satélite da Aldeia Santa Clara



Fonte: Google Maps, 2024.

Durante as observações na EMI Santa Clara, pude notar que a escola é bem quista e cuidada por toda comunidade, que se integra a ela para zelá-la. Além do mais, como já discutido neste trabalho, a EMI Santa Clara é espaço de lutas, e certamente os ideais dos Xavante ganham potência à medida que os laços aldeia-escola se cingem. Não há que se negar entretanto, que perspectivas distintas coexistem dentro desse ambiente educacional.

Dessa maneira, se algo acontece na aldeia, como uma reunião importante, por exemplo, a aula é suspensa para que os professores – que antes de tudo são membros da comunidade – participem:

Como no dia da visita dos assessores da deputada, os alunos foram liberados, para que os professores participassem da reunião que acontecia no centro da aldeia. O cacique pediu a participação de tais professores e do secretário escolar (Diário de Campo, 2023).

Também é consagrado separarem alguns dias no decorrer do ano letivo, de acordo com a necessidade, para a comunidade limpar a escola e seus arredores: tirarem os matos e catarem os lixos, desta forma as aulas desses dias também são suspensas. Alunos, pais e trabalhadores da escola se empenham em tal tarefa. A coordenadora da EMI Santa Clara nos explica:

De um certo ponto de vista, como eles são acostumados a viver em coletividade, a fazer as coisas no coletivo, então, por exemplo, se é uma atividade limpar a escola, vão todos pertencentes, todos aqueles que pertencem à escola, né? Se quiser chamar as mães, as mães quiserem ir também, elas vão. Mas é então, tipo, limpar a escola, se morre alguém da comunidade, toda a comunidade que fica de luto, porque tem essa ideia do coletivo, né? Porque esses povos que são assim, vivem de forma coletiva, povos indígenas de modo geral, mas também alguns povos da África, né? Alguns grupos étnicos, eles têm que se manter coletivo, se não eles se desfazem, né? Se não, eles não são mais eles, então tem que manter essa coletividade. [...] a respeito das práticas sim, todas as coisas são vividas, são feitas no coletivo (Entrevista com a Coordenadora, 2023).

Como também mencionado na fala da coordenadora acima, o luto para os Xavante, é guardado de forma rigorosa e por toda a aldeia. De acordo com Nilson Tserewatsa Tsa'e'omo'wa, a morte para o povo Xavante compreende a passagem de todos por um ritual, ritual este que simboliza a crença milenar na transcendência da vida, e que consiste basicamente em seis etapas, são elas: 1. *Dawawa (U'Manhari)* – Luto, choro; 2. *Wawa (Ab're)* – cova, buraco; 3. *Tsada're* – Bolo, símbolo de paz; 4. *Da'rãpari* – Raspa de cabeça; 5. *Wamari nhimidzu* – Colocação da cruz e 6. *Uiwede* – Corrida de tora de buriti (Tsa'e'omo'wa, 2016).

A escola nesse cenário age como poderoso mecanismo para garantir que a tradição seja seguida:

Olha, eu acho que, é, querem colocar todo mundo dentro da caixa, enquadrar, colocar todo mundo quadrado. É o Xavante, né? E os indígenas não são assim, tanto que nós temos um calendário diferenciado e a gente respeita quando acontece alguma, algum acontecimento, por exemplo, o luto é um acontecimento. A gente tem sete dias de luto, a gente, a escola respeita (Entrevista com a Diretora, 2023).

Assim a gente conversou também sobre isso, porque eu já sabia que era uma prática deles, né? [...] Então eu falei, vamos determinar né? quanto tempo a gente vai ficar de luto? Para não comprometer as aulas das crianças, para não comprometer o aprendizado. Eu sei que vocês têm a prática de manter esse luto e respeitar, tá certo, né? Tem que continuar assim, mas as crianças não podem perder o tempo de sala de aula também, então tem que observar bem as duas coisas. Então vamos definir e que seja isso, não é? Seja isto! Aí então conversamos, eles conversaram [entre si], aí ficou uma semana quando for adulto, e se for criança assim, menos de dez anos de idade eles disseram que três dias é suficiente (Entrevista com a Coordenadora, 2023).

Observando essas dinâmicas, confirmamos que a educação escolarizada é tida como secundária e complementar a educação dada pela comunidade às crianças e jovens, é como nos afirma o autor:

O ritual de morte implica na observação de regras, de modos de comportamento, de respeito, de reconhecimento e valorização das realizações em vida daquela pessoa acometida pela morte. No contexto do povo Xavante a escola tem que se empenhar no processo de sensibilização das gerações mais jovens para que aprendam a valorizar suas práticas culturais milenares enquanto símbolo de vida preche de sentido. (Tsa'e'omo'wa, 2016. p. 28)

Em conversa com anciãos da aldeia pude obter a informação que os *Wapté* que desrespeitam as regras sociais estabelecidas para sua condição de pré iniciado podem ser expulsos do grupo, o que leva a toda aldeia anulá-los, fazendo com que eles percam seus futuros poderes civis dentro da comunidade.

Em consonância com o exposto, a imagem a seguir mostra uma certa separação entre adolescentes mulheres e homens na hora do lanche da EMI Santa Clara: as meninas na fila para receber o alimento, aguardando um pouco atrás percebemos dois meninos. Na mesma foto é possível perceber duas alunas usando um pano branco sobre a cabeça, devido ao fato de terem raspado seus cabelos (luto).

Fotografia 12 - Foto do momento do lanche ensino fundamental II EMI Santa Clara



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Na secretaria da EMI Santa Clara é possível observar folhas de papel sulfite com recados coladas nas paredes: os horários das aulas, o cardápio de merenda semanal, listas sobre as funções dos professores e frases reflexivas. Neste ambiente o que mais me chamou atenção foi um aviso em específico: “Não existe duas escolas, existe uma só comunidade ou aldeia”. Problematicar os não limites entre a aldeia e a escola não significa dizer que há entre elas a mesma relevância para a formação dos indivíduos/alunos. Mas nos permite estabelecer os diferentes papeis que cada uma exerce na educação Xavante (por vezes em conjunto).

Nesse sentido nos afirma Tsa’e’omo’wa (2016):

As escolas indígenas, assim como aquelas dos não índios, também são um espaço de aprendizado das crianças. Muitas vezes o conteúdo que é ensinado ali, pelos professores, é bem diferente daquele que é transmitido pelos parentes na aldeia. É claro que estes conteúdos podem se misturar em alguns momentos, **mas a escola tem como foco ensinar a escrever, ler, fazer conta, entre outros conhecimentos importantes para o diálogo com o mundo dos não índios**, já os parentes ensinam as formas de se organizar da comunidade, como produzir artefatos e tudo aquilo que é importante para se viver bem naquele grupo (Tsa’e’omo’wa, 2016, p.16, grifo nosso).

Apesar das tentativas de uma gestão pautada no viés colonizador, de instituir um modelo escolar e/ou de educação física escolar na aldeia Santa Clara, é necessário afirmar que tal estrutura nunca poderá ser reproduzida conforme modelos transplantados da educação não indígena ou urbana. A EMI Santa Clara é movimentada e sustentada pela própria comunidade Xavante, que imprime suas particularidades nas atividades educacionais, especificamente me refiro as relacionadas à educação física.

Isto é são os próprios Xavante que impulsionam a dinâmica das atividades físicas, brincadeiras e jogos, conduzindo-as de acordo com suas tradições culturais e modos de movimentação corporal, que se diferenciam pelas diversidades, sobretudo a cultural. Assim, é plausível argumentar que a educação física na EMI Santa Clara não é meramente uma extensão da vida na aldeia, porém também não se restringe a ser uma simples adaptação de práticas não indígenas ao contexto local.

5.3 A educação física na/da aldeia Santa Clara

Não há saber mais ou saber menos:

Há saberes diferentes.

Paulo Freire

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), formulado em sua primeira versão no ano de 1998 aponta alguns motivos para se ter um currículo de educação física nas escolas indígenas. Entre os três pontos apresentados no documento queremos iniciar a discussão com o segundo deles: a promoção da saúde, por atribuir consequências patológicas a fatores como a diminuição dos espaços de caça e pesca e a influência no modo de vida pela sociedade envolvente (Brasil, 2002).

O documento alega que devido à grande ocorrência de doenças crônicas e degenerativas entre os povos indígenas brasileiros o componente curricular de educação física seria encarregado de garantir a saúde, evitando e combatendo doenças fisiológicas entre a população das aldeias. Essa atribuição é dada à educação física como preparadora do corpo, responsável por desenvolver e, no caso de os indígenas resgatar a saúde e o condicionamento físico. Obviamente esta competência atribuída a área da educação física escolar já foi superada, entretanto continua a gerar debates e produções acadêmicas problematizadoras.

A ressignificação da educação física enquanto área de conhecimento, iniciada após os anos de 1980, possibilitou discussões sobre o corpo e suas manifestações relacionadas aos domínios das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, o que antes era puramente pensado numa perspectiva biologicista/tecnicista passa gradualmente a ser inserida como um campo de conhecimento que passa pelo viés epistemológico sociocultural. Corpo, movimento e cultura se unem para (re)formar o objeto de estudo da educação física (Saneto, 2016).

Nesta mesma linha de pensamento encontramos a definição de que “a cultura corporal indígena constitui um universo de valores e significados que são desconhecidos no contexto das sociedades capitalistas” (Tenório; Silva, 2014, p. 81). O corpo, nessa perspectiva, se tona uma dimensão primordial para o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e técnicas das pessoas indígenas passada de geração em geração.

Iniciando em 1996, com a nova LDB, a educação física passa a ser compreendida como componente curricular da área de linguagens, e se mantém na atual BNCC (2018), que reconhece que a disciplina se encarrega da denominada linguagem corporal, identificando o corpo como locus das aprendizagens das manifestações culturais e meio de estabelecer a comunicação entre pessoas e povos, produtor e consumidor, portanto, da cultura. Sendo assim versa que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal**, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (Brasil, 2018, p. 63, grifo nosso).

A BNCC reconhece que as práticas corporais vivenciadas na escola devem ser frutos da cultura a qual os alunos estão inseridos. Entre as competências presentes nesse documento atribuídas à educação física para o ensino fundamental as mais relevantes para o debate em questão são 1, 6 e 7 respectivamente:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. [...] 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. [...] 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. (Brasil, 2018, p. 223).

Concordamos com Saneto (2016) quando a autora afirma que a problematização do componente curricular de educação física no cenário da escola indígena parte de um pensar que “não entende as pessoas somente por seus aspectos biológicos, mas sim como seres sociais

imersos em dinâmicas culturais que produzem diferentes formas de ser, pensar e estar no mundo” (Saneto, 2016, p. 91).

A proposta para as escolas indígenas é desenvolver uma educação física específica, que possa complementar a educação corporal que se desenvolve fora da escola. Tendo como premissa que a cultura corporal não é papel exclusivo da escola, e que assim como em todas as sociedades, na estrutura social das aldeias há formas de transmissão de conhecimentos referentes ao corpo. (Brasil, 2022).

Reconhecemos assim, que a cultura indígena tem suas próprias formas de educação física: “os ensinamentos e as práticas referentes a ornamentação e a pintura corporal, os ritos de iniciação envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos, das maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar, etc.” (Brasil, 2002, p. 322).

Ademais no DRC-MT (2018), consta claramente tais questões,

[...] entender que o desempenho físico não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas; diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para ser transmitidos e os que não precisam; compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam “esquecidas”, valorizá-las, entender por que não estavam mais sendo praticadas e desenvolver trabalhos de pesquisa que levem à sua revitalização (Mato Grosso, 2018, p. 95).

Almeida *et al* (2010), salientam que os rituais são práticas corporais comuns nas aldeias, carregadas de valor simbólico, se constituem como parte da construção sociocultural desse povo. Há uma tendência de se considerar as práticas ritualísticas e cotidianas como parte da “educação física” do povo indígena, justamente por elas corresponderem a maior forma de expressão cultural relacionada ao corpo, desse modo “preservar determinadas atividades físicas cotidianas ou realizadas apenas em épocas especiais fora do domínio e do calendário da escola é um direito das comunidades indígenas brasileiras” (Brasil, 2002, p. 323).

Em Campinápolis, essa prática se confirma nos calendários anuais das escolas indígenas que preveem os períodos das festividades, da colheita, da pesca coletiva, dos rituais, do preparo da lavoura e do plantio, considerando-os como práticas pedagógicas previstas. Essas atividades são resguardadas como dias letivos. Abaixo a imagem do calendário escolar indígena para o ano de 2023 (ano da coleta de dados – em campo).

Figura 7 - Calendário escolar indígena para o ano letivo de 2023, em Campinópolis/MT

ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CNPJ: 00.965.152/0001-29

CALENDARIO ESCOLAR INDÍGENA 2023

Mês/dia	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total	
Janeiro	F	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	-	
Fevereiro	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*	*	*	P	F	*	*	S	D	*	*	*	*	-	-	
Março	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/S	D	/	/	/	/	/	24	
Abril	S	D	/	/	/	/	F	S	D	/	/	/	/	/	/S	D	/	/	/	F	/F	/F	/F	/F	/F	/C	/C	/C	/C	/S	CC	D	-
Mai	F	/	/	/	/S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	24	
Junho	/	/	S	D	/	/	/	F	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	22	
Julho	/S	D	/	/	/	/	/	S	D	/S	CC	/	/	/	/	/	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	/	12	
Agosto	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	23	
Setembro	/PC	/S	PC	D	/	/	/	F	/	S	D	/	/	/	/	/	S	D	/	RI	RI	RI	RI	RI	S	D	/	/	/	/	/	21	
Outubro	D	/	/	/	/	/	S	D	/	CC	/	IB	/	F	/	F	/	F	/	/S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	22	
Novembro	FM	F	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	20	
Dezembro	/	/S	D	/P	/P	/	/	/	/	/S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	16	

LEGENDA:

1ª 51 dias / Dia letivo	RM - Rematrícula	PC - Pesca Coletiva	FAIC - Feira de Artes Indígenas e Ciências
2ª 50 dias IB - Início de Bimestre	CC - Conselho de Classe	RI - Rituais	FE - Família na Escola
3ª 51 dias TB - Término do Bimestre	S - sábado	PL - Preparo da Lavoura	J - Jogos Interclasses
4ª 52 dias * - Férias	D - Domingo	P - Plantio	PF - Ponto Facultativo
204 DIAS R - Recesso	F - Fatividade Cultural Indígena	EDR - Entrega de Diários e Resultados	RPM - Reunião de Pais e Mestres
F - Feriado	C - Colheita		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinópolis/MT (2023).

A “educação física” do povo indígena, se compreendida para além da disciplina escolar ou momento sistematizado de exercícios físicos, permeia o estilo de vida desse povo, está nos rituais, nas festividades e nas atividades produtivas cotidianas. “O contato permanente com a natureza e a necessidade de sobrevivência fazem com que, desde cedo, as crianças desenvolvam habilidades relacionadas com equilíbrio, motricidade, coordenação motora, etc.” (Brasil, 2002, p. 321-322).

Corroborando com o exposto, a entrevista com a coordenadora da EMI Santa Clara nos revela sobre práticas corporais que aparecem no cotidiano das crianças Xavante:

Lá na Santa Clara mesmo, tem o córrego no fundo e quando as crianças vão lá tomar banho eles sobem na árvore, em uma altura, uma altura, não sei nem dizer quantos metros, não tenho base, mas sobem muito alto segurando nos galhos. Então essas são habilidades que eles têm, os nossos [crianças não indígenas] não tem, né? Se eu pedir para um desses meus, nenhum... mal sobe um... Mas também a gente limita. Lá não tem quem limita, não tem essa limitação: “ah você cai”, “se cair vai machucar” depois... depois resolve, né? (Entrevista com coordenadora, 2023).

Evidentemente o desafio é compreender quais conteúdos das práticas corporais Xavante precisam ser problematizados e cabem na dinâmica da escola, de mesmo modo o que discutimos em relação aos conteúdos da cultura corporal referentes a matrizes não indígenas. O primeiro motivo que RCNEI versa sobre a educação física escolar para indígenas é a importância dos

esportes, justificando que os indígenas gostam de praticá-los, especialmente o futebol. Ao mesmo tempo traz uma reflexão em relação a ele ser inserido sem a preocupação de estar substituindo outras práticas tidas como tradicionais (Brasil, 2002).

Na aldeia e escola Santa Clara, assim como na zona urbana, a população tende a entender a educação física como sinônimo de esporte (especialmente o futebol). Com isso constatamos que os Xavante estão sendo coerentes com o que a sociedade não indígena reproduz no cotidiano das aulas desta disciplina. Confirmamos essa afirmação do documento sobre a relação do gosto dos Xavante pelo jogo de futebol, nas observações feitas na pesquisa: em todas as aulas práticas de educação física observadas (cerca de 12) o conteúdo foi o futebol foi praticado.

Entretanto em entrevista, o professor de educação física indígena *A'uwe Uptapi*, nos esclareceu que a substituição de práticas esportivas por tradicionais não acontece, e que a comunidade tem o esporte/futebol como atividade física para diversão, descontração e para a prática de exercício físico. Continua afirmando que as práticas tradicionais são significativas, como percebemos em seu relato, a comunidade tem total discernimento para diferenciação das práticas corporais advindas de sua cultura e as têm como prioridade. Em suas palavras:

É tipo nas férias, agora está entrando na época da chuva, tipo outubro tem chuva assim, vai começar a chuva. Aí eles, o povo já troca para vôlei, gosta de vôlei também, porque futebol machuca. Machuca as pernas, braço. O povo já olha também, tipo o homem já olha também. É mais importante, é cultura, buriti, competição. Se alguém machucar já perde aquela corrida importante (Entrevista com o professor, 2023).

Por último, o RCNEI atribui como motivo para a presença da educação física escolar indígena o resgate²⁹ das práticas que foram deixadas de lado gerando abandono da cultura, indica ainda a sistematização de materiais acerca da cultura corporal para serem divulgados a outras etnias e a comunidades não indígenas. (Brasil, 2002).

Em entrevista com o professor de educação física da EMI Santa Clara, ele assinala que os mais jovens têm “esquecido” práticas tradicionais, e sugere a participação da comunidade da aldeia na escola (pais e anciãos) para solucionar essa questão:

A gente chamou os pais para eles participar com nós assim, ai alunos vai pra frente, porque só lá nós né, como a gente vai é, ir mais pra frente? Aí, falta a comunidade participar assim. Também entrar lá [escola], explica aquele é artesanato, é entrar lá na escola também para os alunos aprender também mais. Está faltando esse relação da escola tem a comunidade (Entrevista com professor, 2023).

Está esperando na outra semana ela chama anciã assim, aí vai já ensina para aluno, como se faz essas coisas aí, para a criança, aluno aprender mais assim. Porque a gente

²⁹ Termo utilizado no documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), 2022.

estão esquecendo, como que se faz as coisas lá. Tipo, quando tem festa, a gente olha e adultos faz para nós assim, mas jovem a gente não aprende essas coisas, esse tamanho (demonstra com a mão o tamanho de uma criança) se esquecendo, deixando esse... as coisas do nosso... aí fica melhor os pais participar também. Aí, a escola fica mais pra frente, então (Entrevista com professor, 2023).

Nesta mesma linha de pensamento, observamos que o RCNEI destaca sobre a importância de construir um conhecimento sistematizado, crítico e reflexivo em torno das práticas corporais indígenas: “não basta apenas estimular os alunos a praticar essas atividades, é necessário tentar descobrir junto com os alunos os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira” (Brasil, 2002, p.326).

Vejo como potente sugestão o que Saneto (2016) nos aponta – e vimos acontecer sutilmente na aldeia-escola Santa Clara – a possibilidade do que a autora chama de “duplo movimento”: a escola se apropriar do que é tradição da cultura corporal da comunidade transformando-as em conteúdo e as práticas desenvolvidas na escola passarem a ser algo vivenciado no cotidiano na aldeia.

O esporte (especialmente o futebol) se constitui como um exemplo que demonstra esse processo, sendo possível identificá-lo fortemente na escola e no “chão da aldeia”. Como demonstra a imagem a seguir, o centro da comunidade é repleto de traves para que as pessoas pratiquem o jogo, reiteramos que o mesmo processo pode ocorrer com outras práticas corporais, sejam elas esportivas ou não.

Fotografia 13 - Foto do centro da aldeia Santa Clara



Fonte: arquivo pessoal (2023).

5.4 Futebol: um esporte, dois jogos

De origem inglesa o futebol é o esporte mais popular do mundo e o mais praticado³⁰, seja de forma profissional ou amadora. Quando tratamos do cenário nacional esse ranking prevalece, não ocasionalmente o Brasil é conhecido como o país do futebol. Vale ressaltarmos que nesse tópico trataremos do futebol em suas duas dimensões básicas: de jogo e de esporte (a qual se relaciona atletas e competições).

Nesse sentido, inicialmente consideraremos o que Johan Huizinga (1938) afirmou ser o jogo: não apenas elemento cultural, mas substrato da própria cultura humana. Além disso, o autor situou a inovação de que o jogo é autotélico, tendo fim nele mesmo, não servindo, portanto, como meio para outras atividades. Vale ressaltarmos as categorias essenciais para caracterizar o jogo, tal como o entendemos e o autor descreve:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (Huizinga, 2019, p. 16).

A questão que nos leva a refletir é se dentro do mesmo limite espacial e temporal, obedecendo a mesma ordem e as mesmas regras, o jogo de futebol praticado pelos(as) Xavante da EMI Santa Clara é idêntico ao jogo dos(as) não indígenas das escolas urbanas e de maneira mais ampla daquele praticado pela sociedade envolvente. Em outras palavras, refletimos sobre as características do futebol jogado pelos(as) Xavante.

Duflo (1999) relata que após século XVIII os jogos (em sentido amplo) tiveram uma gloriosa ascensão e indispensabilidade para a formação humana e para a educação. Sendo, portanto, um fenômeno presente nas relações humanas, compreendido e utilizado de distintas formas, conforme os paradigmas vigentes nos diferentes períodos históricos. Também neste século com o advento da globalização, após revolução industrial, o futebol em especial, passou a agregar variadas culturas por todo o mundo.

Saviani (2011) afirma que cultura é o mundo produzido pelo homem, portanto ela é o que temos de característica mais humana. Apesar de ser a cultura algo comum a todos nós, Berta Ribeiro nos sinaliza que “cada povo possui um sistema próprio de perceber, organizar e classificar sua realidade ambiental e cultural” (Ribeiro, 2013, p. 09).

³⁰ Segundo dados do Jornal do Estado de Goiás, disponível em: diariodoestado.go.com.br. Acesso em: 26 jul. 23.

Isto é, somos seres culturais, mas cada sociedade específica desenvolve sua própria cultura, que é distinta e única, afinal a cultura é um produto, é construção que está em constante modificação em todas as sociedades. Nesse sentido “a cultura nunca é estática. Ela está em permanente transformação. Mesmo os povos indígenas tiveram sua cultura alterada pelo contato com outros povos” (Munduruku, 2009, p.44).

Em conformidade com a dinamicidade da cultura, sua bilateralidade e função na formação do corpo, Grandó nos explica que

[...] o corpo como pessoa, é marcado pelo grupo social e pela cultura em permanente processo de desenvolvimento. As práticas do corpo evidenciam as expressões da cultura vivida no grupo e seus valores, e suas práticas educativas produzem no cotidiano e os rituais, os corpos que compõem o grupo e eles próprios produzem a cultura que os produz (Grandó, 2014, p. 147-148).

Grandó (2014) ressalta a complexa relação entre o corpo como pessoa e sua inserção nos contextos sociais e culturais. Nesse sentido, o corpo não é apenas um objeto físico, mas uma entidade que reflete e é moldada pelas normas, valores e práticas do grupo ao qual pertence. No entanto, ao examinarmos a dinâmica do futebol e os espaços de tentativa de interculturalidade dos Xavante com os não indígenas, percebemos algumas questões que devem ser pontuadas

Primeiramente, no âmbito do futebol, embora o corpo seja celebrado como uma manifestação de habilidade atlética e talento, muitas vezes ele é submetido a pressões e expectativas que refletem ideais padronizados, de competitividade e desempenho. Isso pode resultar em uma homogeneização dos corpos, excluindo aqueles que não se encaixam no padrão da cultura não indígena, reforçando assim as hierarquias sociais e culturais existentes.

Em entrevista com a diretora da EMI Santa Clara, ela ressalta o gosto dos alunos pelo futebol:

Eles gostam demais, você sabe que é demais? se eles pudessem jogar futebol todo dia, eles jogavam todo dia. Eles gostam muito, não tem nem como falar um dia assim: não vai! não vai existir educação física. Acho que eles vão protestar, porque eles gostam muito, eles gostam de se movimentar, eles gostam de competir, eles gostam! Tanto, que aqui os alunos atletas que estão tendo, na maioria são indígenas, porque eles são focados, eles gostam de competir, aquela adrenalina, eles gostam... então eles são determinados (Entrevista com a diretora, 2023).

O professor de educação física nos revelou que esse gosto por futebol abarca toda a comunidade da aldeia Santa Clara:

O povo aqui costuma jogar, gosta mais de jogar bola, assim é o que mais... a aldeia fica mais... o povo fica animado. Se o futebol parar o dia fica mais quieto, sem ninguém, não anima a comunidade (Entrevista com o professor, 2023).

Outro ponto de destaque de nossa análise, complementar ao primeiro, é ser o esporte o mesmo: mesmas regras, exige as mesmas técnicas, a mesma tática, mas é perceptível que a forma de jogar – dos(das) Xavante e dos(das) não indígenas – é outra. Quando observamos um time indígena contra um não indígena, ou mesmo times mistos é possível perceber que suas identidades aparecem no jogar. Os/as Xavante jogam quase em silêncio, parecem se comunicar com a linguagem corporal e pouco com a linguagem verbal, além disso não fazem encenações típicas do futebol contemporâneo como fazem os/as não indígenas, a fim de agravar uma falta, uma penalidade.

Quando presenciamos um jogo na aldeia tudo isso se torna ainda mais nítido, os gols não são fervorosamente comemorados como nós (não indígenas) estamos habituados, a torcida também é mais silenciosa, concentrada, o jogo segue tranquilo, sem que as emoções transpareçam estar passando por altos e baixos. Os corpos que jogam participam de um entrosamento silencioso, como que em uma dança – sem música.

O jogo de fato ocupa o lugar de uma brincadeira, uma descontração. A bola bate na trave: risos, a bola sai do limite estabelecido do campo ou quadra: risos, a bola bate em alguma parte do corpo de algum jogador: risos, alguém erra o passe chutando o “vento”: risos, alguém acerta uma jogada: risos, é feito o gol: mais risos. E assim sorrimos muito!

Saneto (2016) nos explica que

[...] a manifestação humana é eminentemente corporal e envolve questões além do comportamento, pois há significados que ampliam percepções para o que está oculto, por detrás do ato comportamental/movimento, em si. Portanto, dançar ou jogar implica muito além do ato mecânico da execução do movimento corporal, mas traduz linguagens que emanam significados e que imprimem e revelam identidades (Saneto, 2016, p. 69)

Apesar da matéria verificada nas aulas de educação física da EMI Santa Clara terem sido de caráter esportivo (futebol), vale destacar que compreendemos e concordamos com a autora supracitada quando ela nos aponta que na escola indígena os ideais do conteúdo tematizado são renovados, pois não há uma transplantação dos códigos do esporte no cenário da educação física escolar Xavante.

Fotografia 14 - Jogo de futebol na aula de educação física da EMI Santa Clara



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Já futebol enquanto esporte (competitivo) é mecanismo de interface entre os/as Xavante e os/as não indígenas de Campinópolis, esse dispositivo intensifica a ambiência de contato, que é previamente geográfica. Relembrando a Terra Indígena Parabubure pertence em mais de 99,13% ao município. E a aldeia Santa Clara fica apenas a 35 km da área urbana.

É perceptível que os jogos, de forma geral sejam ferramentas possibilitadoras de vivências compartilhadas, entre indígenas e não indígenas. A diretora da EMI Santa Clara relatou:

Eu falei para o secretário (de educação): “ó, vão ter os jogos, vamos levar as adolescentes”. Ele: “para que?” eu falei assim: “pra quê? porque é nessa parte que eles interagem, eles saem da aldeia, eles conhecem as outras pessoas, eles participam”. É participar! não importa se vai ganhar ou não, é para participar (Entrevista com a diretora, 2023).

No município de Campinópolis o jogo de futebol, se faz presente em todo território: escolas urbanas (que também possuem alunos Xavante), escolas indígenas, no cotidiano urbano e das aldeias. Muitos campeonatos são organizados entre os próprios Xavante de uma mesma aldeia, também entre aldeias, um exemplo é o que podemos acompanhar pelo grupo *Tsadaró*

*Sports*³¹. Também acontecem diversos campeonatos organizados pela prefeitura, que contemplam toda população do município, desde zona rural, urbana e aldeias, conseqüentemente formam-se times de indígenas, de não indígenas e mistos.

Nos campeonatos interclasses do município, por exemplo, as escolas indígenas são convidadas a participarem, dessa forma a escola interessada inscreve seus times e se dirige à cidade, para ficarem alojados em prédios da prefeitura no período de uma semana, até que se finde o campeonato. Além disso os times vencedores passam para etapas estaduais e posteriormente nacionais. Casos dessa natureza são recorrentes com times de alunos Xavante da terra indígena Parabubure.

Fotografia 15 - Fotografia dos Jogos Escolares Municipal de Campinápolis 2023. Time de Futsal categoria B masculino EMI Santa Clara



Fonte: Acervo pessoal (2023).

³¹ Grupo Xavante que possui páginas em redes sociais (internet) para divulgação de times, jogos e campeonatos de futebol Xavante que acontecem nas aldeias.

Sabemos que o esporte é um fenômeno tipicamente moderno, Guttman (1978) traça suas características: secularidade, igualdade de chances, especialização, racionalização, burocracia, quantificação e busca de recordes. É possível que a linguagem do esporte, possibilite um ambiente em comum, uma interface, uma “ponte”, de tal maneira que, como afirma Fernando Vianna (2008) o futebol, em muitos casos pode ser veículo de incorporação do indígena ao mundo não indígena.

Vale problematizarmos, entretanto que essa interface é desleal, porque é transitória. A identificação dos Xavante como “um dos nossos” por parte dos competidores não indígenas, só aparece nos momentos de competição, em que os corpos passam a se reconhecer como iguais: durante o campeonato todos são atletas! Após esses momentos o jogador Xavante, fora do campo ou da quadra volta a ser indígena: diferente, distante, alheio e na convicção de muitos não indígenas sem qualquer elo que os aproxime.

Nos espaços de interculturalidade com os não indígenas, os corpos dos Xavante são frequentemente utilizados como palco para a negociação de identidades e valores culturais. Portanto, enquanto a interação do corpo com o contexto social e cultural pode ser vista como uma oportunidade para a expressão e negociação de identidades, é fundamental reconhecer e problematizar as dinâmicas de poder subjacentes a esses processos. A análise crítica desses fenômenos é essencial para promover uma abordagem mais inclusiva e equitativa tanto no esporte quanto nos esforços de interculturalidade.

Enquanto o esporte muitas vezes é percebido como uma atividade universal, capaz de transcender fronteiras e unir pessoas de diferentes origens, também é importante reconhecer que as práticas esportivas podem ser permeadas por visões e valores culturais específicos, que nem sempre são representativos de todas as comunidades. Nesse sentido, a interculturalidade emerge como uma ferramenta essencial para desafiar e diversificar o viés homogeneizante do esporte.

A interculturalidade crítica no esporte envolve o reconhecimento e a celebração das diferentes formas de expressão, valores e tradições culturais presentes nas práticas esportivas. Isso implica em abrir espaço para a incorporação de elementos culturais diversos nas modalidades esportivas, seja através de rituais, símbolos, músicas, vestimentas ou outras manifestações culturais. Ao fazê-lo, o esporte se torna mais inclusivo e autenticamente representativo das diversas comunidades que o praticam.

5.5 Ser professor Xavante

A necessidade de escrever esse subtítulo, mais do que os demais contidos nesta dissertação, surgiu após muitas observações a campo já estarem concluídas, foi quando me dei conta dos diversos desafios que os professores e professoras da EMI Santa Clara enfrentam diariamente. Essa categoria de análise surgiu, portanto, da demanda do campo, da recorrência de vezes que registrei em diário de campo, fotos, ou percebi nas entrevistas algo relacionado ao ser professor Xavante.

Primeiramente quero descrever a análise do trabalho docente Xavante da EMI Santa Clara, assinalando que estes trabalhadores recorrentemente, mais do que os professores não indígenas, enfrentam desafios gigantescos para realizarem suas práticas docentes. Desafios estes como: 1. falta de material na língua materna; 2. escassa formação acadêmica a nível superior; 3. apoio insuficiente dos órgãos gestores, principalmente no que diz respeito a oferta de cursos e formações para atuarem em sala de aula; 4. instabilidade em suas contratações e 5. salários reduzidos.

Evidentemente é importante registrar que são poucos os professores da EMI Santa Clara, que tiveram oportunidade de cursar o ensino superior, seja ele através das licenciaturas interculturais³² ou por meio dos cursos convencionais. O professor(a) neste cenário, mais do que em diversos outros, aprende como ensinar à medida que ensina. Exemplificando, a fala a seguir foi retirada da entrevista com o professor de educação física da EMI Santa Clara:

Eu gosto, estou gostando mais ainda. É! falta mais experiência, aprender mais ainda [...] No começo ficar vergonha também, não costumava, até medo assim de falar com as pessoas [...] Aí povo me conheceu, estou melhor assim, bom professor né? Respeito aluno, não brigo assim, não brinca assim, não falo mais rápido para criança, eu calmo assim, eu levo a criança mais calmo para aprender mais. E aí as crianças já estão mais gostando de mim (Professor de educação física, 2023).

Os modos de ensinar são desenvolvidos pela experiência prática, basicamente sem o prévio conhecimento daqueles tidos como tradicionais: métodos e abordagens pedagógicas da educação escolarizada, tão utilizadas nas escolas comuns. Ora, este ponto pode parecer uma vantagem, visto que se bem respaldados, pudessem os Xavante ter autonomia para desenvolver e aplicar sua própria forma de educação escolar. Entretanto o que já expomos e discutimos neste texto é uma tentativa de controle/dominação dos não indígena sobre a comunidade escolar

³² Licenciatura específica e diferenciada para formação de professores indígenas. Informação disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico> . Acesso em: 13/01/2024.

indígena da terra Parabubure. Desta forma o meio acadêmico fica sob poder da embranquecida secretaria municipal de educação, refém de sua ideologia, de sua cultura e de seu modelo de educar.

Em minha entrevista com o professor de educação física, vários foram os momentos em que ele reconhece e relata a falta de preparo para lecionar e sua preocupação quanto a isso, a exemplo:

Deixa me ver, ficar perdido assim no começo. Porque não tem conhecimento para dar aula para as crianças. Aí procurava aquele professor mais velho que já está acostumado a dar aula para crianças, aí procurava assim, me falava como é que é dar aula para criança. No começo eu fiquei perdido assim, essas criança ficar correndo (Professor de Educação Física, 2023).

É minha rotina no colégio, é preocupação sempre, educação... como vou passar para eles, é, ensinar para eles, sobre a educação, a aula assim... Aí fica, no começo ficou difícil para mim sim, mas eu procurei assim na pesquisa e fico pesquisando, é vendo no vídeo professor falando sobre educação física, o que se faz para alunos, os alunos aprende. É, e aí foi que assim fui decorando as palavras do professor passa no vídeo, assim. Aí quando eu entro na sala e chamo criança, alunos para ficarem animados. Alô, vamos fazer assim, vamos fazer todo mundo junto, ninguém pode passear, ficar andando de boa. É, vamos fazer: “Nós só queremos jogar bola”. Quando eu passo tarefa assim, faz! Aí outro dia vocês mostram para mim aí coloca para vocês visto. E assim comecei a ter uma rotina. Aí no começo foi difícil, mas hoje estou assim mais tranquilo para passar para alunos. (Professor de educação física, 2023).

No decorrer desta pesquisa pudemos perceber a complexidade que abarca a questão da formação de professores Xavante da terra indígena Parabubure, especialmente das escolas municipais. Apesar de alguns esforços pontuais em relação a estudos/cursos oferecidos na escola, foi possível diagnosticar a falta de incentivo a formação em nível superior de professores indígenas no município. Em entrevista com a coordenadora, ela nos esclarece:

Eu acho que tudo parte da formação, né? Eles não têm formação para o exercício do magistério, para ser professor. Então, com um ensino fundamental ou médio mal concluído porque a gente sabe como as aulas funcionam, muito assim, de forma escassa, não é? Então não tem aquela assiduidade, então compromete muito o conhecimento deles também, a formação em si. Então, uma vez que sai dessa formação, vamos dizer assim meio atropelada eles já são professores, então como não tem a formação, a dificuldade deles maior é de compreender o que eles devem fazer como professor, né? Então tem esse estranhamento. O que eu faço, pra onde que eu corro? Outra questão, a falta de material didático que é já um, a gente que é professor, sabe que o material didático é um apoio muito grande, não é? Então é nenhum professor vai para a sala de aula sem um livro sem um material de apoio, sem algo em mãos, e eles têm que fazer isso. Como é que ele vai fazer em sala de aula, se ele não tem a formação e falta o material? (Entrevista com a Coordenadora, 2023).

Acreditamos que com o acesso dos professores ao ensino superior à educação indígena de Campinápolis daria saltos qualitativos relevantes. Entretanto, incentivar a qualificação dos

professores Xavante geraria uma espécie de reação em cadeia que não é bem quista pelo viés político-econômico municipal. Podemos imaginar por exemplo, que a implementação de uma faculdade indígena intercultural na terra Parabubure – questão já possibilitada – oportunizaria a elevação de grau acadêmico dos professores (de nível médio para superior), neste sentido seus salários deveriam acompanhar tal elevação.

Além do mais, é provável que concursos fossem requeridos, gerando um custo fixo mais alto para manter o corpo docente, gestão e apoio das escolas indígenas. Percebe-se que, permanecer com os contratos anuais para funcionários das escolas indígenas de Campinópolis, se torna um negócio financeiramente mais vantajoso para a gestão municipal, visto que estes contratos são encerrados junto ao final do ano letivo e novo pessoal é contratado geralmente somente a partir do segundo mês do ano seguinte.

Periodicamente são realizados processos seletivos no início do período letivo, para contratação de vagas não ocupadas. Para participar os indígenas devem, no momento de suas inscrições ter autorização para pleitear tal cargo, assinada pelo cacique de suas respectivas aldeias. Cada processo seletivo tem duração de um ano, podendo ser prorrogado por igual período, mas isto não garante aos funcionários os vencimentos dos meses referente ao espaço de tempo entre a rescisão do contrato e nova contratação.

Não somente para a instabilidade financeira dos profissionais, a maneira de realizar a contratação de trabalhadores também prejudica a qualidade da educação indígena, que não conta com a continuidade do trabalho iniciado e desenvolvido nos (um, no máximo dois) anos anteriores, ocasionado justamente pela troca frequente do quadro profissional.

Além de ofertar um (escasso) material geralmente em língua portuguesa para ser trabalhado em sala de aula, os cursos e formações para corpo docente oferecidos pela secretaria municipal de educação são insuficientes, visto a necessidade de qualificação que os professores demandam. Foi possível diagnosticar que os professores se sentem inseguros e se percebem sem preparo para atuarem em sala de aula. Neste sentido os professores buscam, de acordo com suas possibilidades, conteúdos a serem ministrados:

Ano passado e eu li educação física de primeiro a segundo ano, e com isso fiquei olhando aquela brincadeira de futebol, essas coisas de esporte. Com isso eu passo aquele conteúdo para eles, explico para eles, esse tipo, regras essas coisas, mostrando assim para eles, materiais. E também se procura aprender mais assim, sobre educação física, porque não gosto, no começo eu não gostava assim, mas peguei acostumado a fazer essas coisas aí, e fiquei melhor, entendeu? Aí fiquei gostando mais a dar aulas para alunos. (Professor de educação física, 2023).

Levando-se em conta, foram duas as formações continuadas observadas na EMI Santa Clara e tivemos conhecimento de apenas um curso promovido pela SEMEC Campinópolis

específico para as escolas municipais indígenas, no período de coleta de dados desta pesquisa. Para elucidar uma das formações que pude observar, referente aos professores do vespertino (educação infantil e fundamental I), trago um trecho que se refere a uma parte do diário de campo do dia 21 de agosto de 2023:

Quadro 6 - Diário de campo do dia 21 de agosto de 2023

[...] Naquele dia a coordenadora estava preparando uma formação continuada com os professores, ela me relatou que faz as segundas com os professores do vespertino e a diretora faz com os professores do matutino, também no contraturno. Pedi para participar da formação e ela aceitou.

Começamos eu, a coordenadora, a professora que estava na secretaria e um professor, mas aos poucos outros professores foram chegando, alguns foram chamados pelos próprios colegas em suas casas, ficamos em sete pessoas ao todo. No início a coordenadora perguntou sobre o planejamento quinzenal das aulas, se os professores estavam fazendo e registrando no caderno de planejamento, ela avisou que daqui uns dias estaria recolhendo os cadernos para olhar tais planejamentos solicitados.

Além disso, orientou os professores a revessarem os conteúdos nas aulas: passar alguma atividade/tema antes do recreio e outro depois do recreio, para que assim os alunos não cansem, fiquem mais interessados e aprendam melhor. A coordenadora entregou cadernos de caligrafia para todos os professores nas quantidades de aluno de cada turma, além de um caderno para cada professor para servir de “guia” com algumas atividades já iniciadas, para assim eles replicarem nos cadernos dos alunos.

Quando todos haviam chegado, a coordenadora entregou algumas folhas com canções em língua portuguesa e na maioria delas também sua tradução para a língua xavante. Ela incentivou que os professores cantem na educação infantil, assim pediu para que todos ficassem de pé para que aprendêssemos a música com as suas coreografias.

Nesse sentido ela explicou da importância de correlacionar o que está sendo cantado com a mímica, citou o campo de experiência previsto na BNCC para a educação infantil o eu, o outro e nos, quando cantamos a música “bom dia coleguinha como vai”. Além de ressaltar a importância de associar as partes do corpo com a música, dando exemplo na música “fui ao mercado” citando o campo de experiência corpo, gestos e movimentos. Nesta mesma música quando cantamos a parte “veio a formiguinha e subiu no meu bumbum”, os

professores não dançaram, então a coordenadora disse a eles que essa parte eles podiam substituir por outra coisa. Ela olhou para mim e disse: essa parte eles não vão cantar!

[...]

Após o intervalo, voltamos a formação, continuamos com as músicas, passando as coreografias, cantando as músicas em língua Xavante. A coordenadora propôs que aquelas músicas que ainda não estivessem traduzidas, caberiam aos professores em conjunto realizar esse trabalho, para que as músicas possam ser cantadas nas duas línguas.

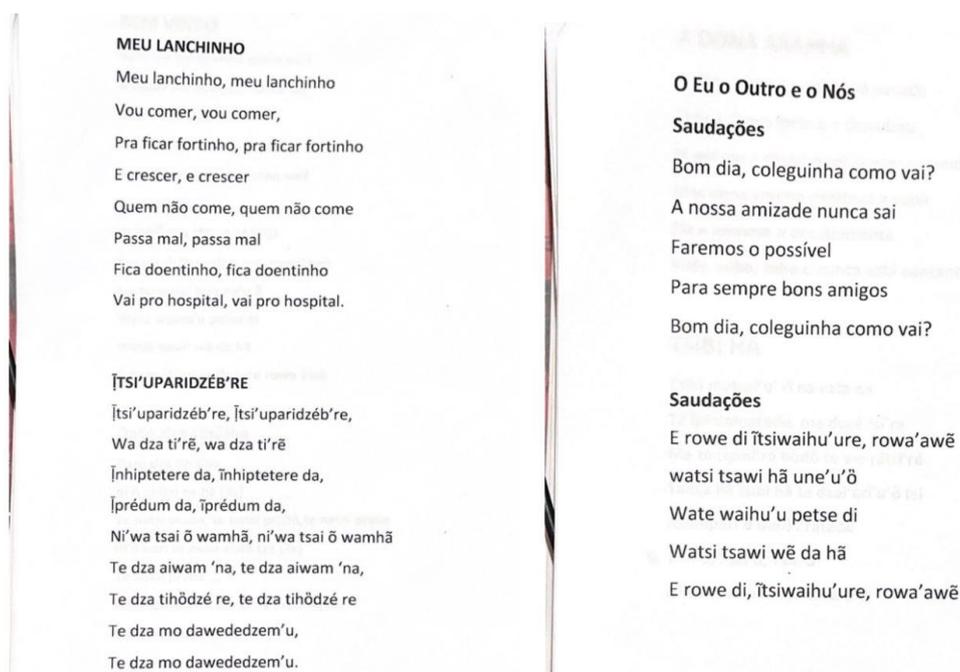
[...]

Ao final fomos para o pátio onde cantamos e dançamos uma música, de forma circular, homens ao lado de homens e mulheres ao lado de mulheres. Os movimentos masculinos diferentes dos femininos. Então, pela primeira vez eu dancei realizando aquele movimento, que a tanto tempo apenas observava de fora, como espectadora, senti que a cada dia estava mais inserida na aldeia Santa Clara. Assim encerramos a formação.

Fonte: Diário de Campo (2023).

As imagens a seguir se referem a uma parte do material elaborado pela coordenadora da EMI Santa Clara, para servir de suporte a professores da educação infantil na referida formação:

Figura 8 - Material de apoio desenvolvido para formação continuada de professores da educação infantil da EMI Santa Clara



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Como exposto, os campos de experiências³³ “o eu, o outro e o nós” e “corpo, gestos e movimentos” previstos na BNCC foram pretensiosamente contemplados nestas atividades musicais. Junto a isto, notamos a apresentação das cantigas nas duas línguas (língua materna e língua portuguesa). Entretanto o ensino de cantigas da cultura do ocidente/colonizadora em escolas indígenas representa um dilema complexo e problemático.

Ao introduzir essas cantigas, as quais estão enraizadas em uma tradição cultural distinta a dos povos indígenas, há um risco significativo de supressão das próprias identidades culturais dos estudantes. Primeiramente, a imposição dessas cantigas em um contexto indígena pode ser interpretada como uma forma de coerção cultural, impondo aos alunos valores, crenças e práticas que não refletem necessariamente suas próprias tradições e visões de mundo.

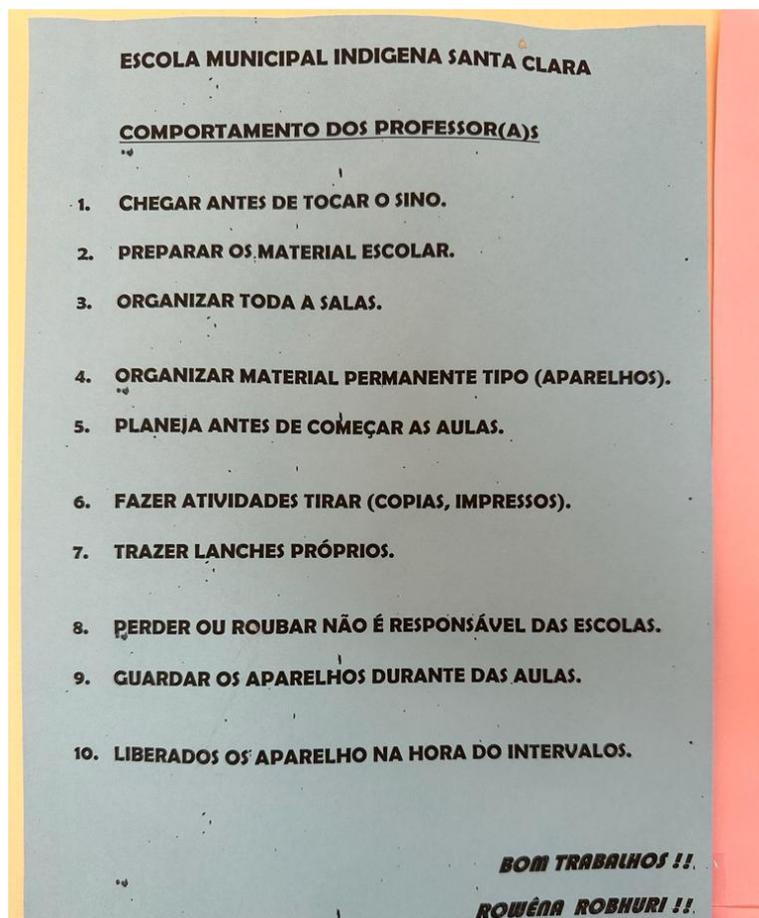
Em segundo lugar, isso pode resultar em conflitos internos que os forcem a reconciliar suas identidades com elementos estrangeiros e muitas vezes opressivos. Ao priorizar a transmissão de cantigas ocidentais colonizadoras, há o risco de contribuir para o apagamento da riqueza e diversidade das culturas indígenas, perpetuando assim a lógica colonizadora que historicamente tem suprimido e desvalorizado essas comunidades.

Nesse sentido, professor Xavante lida fortemente com ambivalências geradas a partir de imposições de uma escola que tem em sua gestão majoritariamente pessoas e ideais não indígenas. Nesse caso conteúdos, metodologias e burocracias colocadas pela secretaria municipal de educação e cultura (SEMEC – Campinópolis) se choca com o mundo ao qual pertence o professor Xavante. Esses encontros muitas vezes nos chocam, por forcem dispor os professores em um molde insensato.

A própria disposição das carteiras em sala de aula (em fileiras como nas da escola não indígena) parece não ser condizente com a organização social ao qual trazem tradicionalmente em sua comunidade. A título de melhor exemplificar, a imagem a seguir diz respeito a um aviso colado na parede da secretaria da EMI Santa Clara:

³³ Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br) <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em: 14/01/2024.

Fotografia 16 - Foto do aviso sobre o comportamento dos professores da EMI Santa Clara



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Além disso, por vezes a SEMEC tentou implementar o diário eletrônico para as escolas indígenas, para padronizar com as demais escolas do município. Compreensivelmente o resultado sempre foi o fracasso de tais iniciativas. Isso se deve principalmente a: 1. Dificuldade de acesso à internet nas escolas indígenas; 2. Restrito acesso dos professores a computadores e *notebooks* (já que estes não são disponibilizados pela gestão) e 3. O não domínio de informática pelo quadro docente (e cursos nessa temática também não são ofertados). Dessa maneira os diários e registros de qualquer natureza permanecem sendo feitos de forma manuscrita.

Para além das contradições mencionadas, queremos pontuar que os cargos direcionados a professores e demais funcionários das aldeias são de grande importância para as comunidades, pois além de garantirem que as escolas sejam movidas pelos próprios Xavante geram importante empregabilidade nas respectivas aldeias, logo consideráveis fontes de renda. Esses quesitos fortalecem a permanência dos trabalhadores em seus seios familiar e diminui a necessidade de deslocamento deles para outras regiões a fins empregatícios.

Além do mais foi possível constatar que exercer o cargo de professor, perante a aldeia é motivo de prestígio social:

Eu mesmo morava aqui na aldeia e não conhecia todas as crianças. Porque estudava lá fora também. Aí as criança me olhava: Quem será ele? Professor? Me Olhava, aí falava para a mãe assim: Mãe, quem é esse professor daqui? Nunca vi! Nunca me via também. É isso, eu sempre aparecia só no esporte, no futebol assim, tipo na missa assim que aparecia. Depois a andar, passear para toda a casa aí as crianças me via, aí sempre me apresentava, aí começava diálogo com elas, animava para eles, brincava para eles, aí depois me conheceram bem assim, me acolheram bem. Sempre quando eu vou, já me chama: o professor está indo lá! Aí quando me vê na festa, assim, tipo cultura dos homens, tipo na corrida, aí me vê: o professor está dançando lá! (risos) (Professor de educação física, 2023).

Diante dos fatos, acredito no futuro de uma EMI Santa Clara com maior protagonismo Xavante, justamente porque estou cansada de normalizar a educação que coloca “as coisas”, digo: os conteúdos, as matérias, as concepções de “fora para dentro” dos alunos e professores. Deste modo, faço das palavras de Daniel Munduruku as minhas: especialmente na sociedade indígena o processo tem que ser inverso, porque educar é “arrancar de dentro para fora”, é fazer brotar os sonhos e as vezes (ousou por minha experiência com os Xavante a dizer MUITAS VEZES) rir do mistério da vida.

6 ONDE CHEGAMOS

Uma das primeiras dúvidas que surgiu ao iniciar a escrita desta dissertação foi se me referiria aos *A'uwe Uptabi* de Xavante, ou os Xavante de *A'uwe Uptabi*. A verdade é que continuo em dúvida, mas devido a temática problematizada optei pelo nome que lhes chamamos e não por aquele que se denominam. Isso deve-se ao fato – e todo leitor que chegou até aqui deve saber – de ser a escola, nos moldes tal como conhecemos hoje invenção nossa, digo, do não indígena, ou mais radicalmente falando: criação do homem branco europeu. Com isso quis transmitir a ideia de que a instituição educacional analisada (e seu componente curricular de educação física), diga-se de passagem, é algo também idealizado daqui para lá, ou seja algo Xavante.

Os indígenas resistem desde que foram colonizados. E ainda hoje, no ano de 2024 eles continuam a serem ameaçados, hostilizados e mortos simplesmente por serem indígenas. O racismo é estrutural em nossa sociedade. Entre outras causas é necessário reconhecer que somos racistas, que nos formamos racistas, para a partir dessa compreensão conseguirmos dar outros passos. Precisamos estudar as duas lógicas de racismo (biológico e cultural) existentes, saber que elas se entrelaçam, entender por que colocamos a nossa cultura como central e nos questionarmos que até nisso recorremos a cultura “outra”: para nos estabelecermos enquanto cultura “melhor”, “correta”, “legítima”.

São esses entendimentos que primeiro nos levarão à desconstrução, certamente não existe a possibilidade de combatermos aquilo que não reconhecermos como problemático. Devemos considerar que historicamente o Brasil foi um país colonizado, enquanto povo fazemos parte disto (como colonizados ou colonizadores). Tomemos consciência do que pode ser feito aqui e agora, sabemos que descolonizar o território não foi suficiente, precisamos olhar para a visão de mundo europeia, partir dela (porque fomos criados por ela) e assim sermos capazes de gerarmos outra cultura a partir de nós mesmos.

Vimos que durante o Brasil colônia, Brasil império e as primeiras décadas da República o massacre direcionado aos indígenas foi se moldando para se encaixar nas novas formas de sociedade que estavam sendo formadas pela população não indígena. Tardamente foi só a partir de 1970 que os indígenas começaram a ter uma visibilidade diferente perante a sociedade nacional. Assinalemos as contribuições da decolonidade enquanto práxis política, e da interculturalidade principalmente em seu viés crítico, para esse processo (ainda em

desenvolvimento), que ampara e respalda práticas que modificam a sociedade, em sua educação, arte, política e demais.

As concepções para com os povos indígenas vêm ganhando novas significações a cada tempo histórico. Dessa forma seus lugares na sociedade brasileira sendo reconquistado (por eles) e devolvido (por nós): 1. à medida que nos dispomos a compreender o processo de dominação por eles sofrida, 2. à medida que entendemos enquanto não indígenas que este lugar lhes foi roubado. Sendo assim, enquanto sociedade devemos estar implicados a nos reeducar, para nos humanizar na relação com eles e nisso, desnaturalizar o racismo que produz o apagamento de suas humanidades em nossa sociedade não indígena.

Sabemos que toda forma de vida é substancialmente direcionada por perspectivas individuais e coletivas, enquanto sujeitos pertencentes a uma classe social, a uma raça, a uma comunidade, a subjetividades e a uma identidade. Vivemos em um mundo repleto de ideais sócio-políticos distintos e mesmo antagônicos, que se revelam em posicionamentos/formas de olhar para si e para o outro, e se materializam na forma de agir em relação ao mundo.

Nessa dissertação buscamos ponderar discursos que nos distanciassem das relações de reprodução do racismo cultural contra os povos originários e qualquer outro tipo de dominação sobre eles. Entretanto, consideramos que somos falhos e que o racismo está entranhado em nós. Dessa forma, peço desculpas aos Xavante e aos indígenas de modo geral, caso qualquer termo, interpretação ou discurso por mim proferido neste texto tenha os afetado pejorativamente.

Ao analisarmos o PPP e o currículo da EMI Santa Clara, nos deparamos com distintos posicionamentos epistemológicos. Tanto discursos marcados pela colonialidade, quanto discursos decoloniais marcam esse documento, nos revelando que a escola indígena é espaço de lutas ideológicas. Percebemos que as relações de poder não se encontram apenas escritas no papel, mas se materializam no dia a dia da escola e na relação dela com o meio externo, seja a própria comunidade indígena e mesmo a sociedade não indígena.

Entendemos que o incentivo, a ampliação da formação de professores indígenas no ensino superior através das licenciaturas interculturais, a garantia de uma formação continuada dos professores indígenas que atuam nas escolas e investimentos satisfatórios por parte do poder público para se designar a educação indígena, juntos, são capazes de transformar o cenário das escolas indígenas de Campinópolis.

Acreditamos que a educação física na escola indígena, componente curricular da área de linguagens, por se encarregar da chamada linguagem corporal, tem como responsabilidade oportunizar a interculturalidade de práticas corporais e a criação de conhecimentos outros. Isto através da tematização de: 1. conteúdo da cultura não indígena, que possibilitará autonomia

para aqueles que uma vez em outro ambiente, fora da aldeia, terão conhecimento e maior facilidade de estabelecer relações com não indígenas, e desse modo possibilidades de conviver com liberdade em uma sociedade que também lhes pertence e 2. conteúdos referentes a cultura da comunidade na qual a escola está inserida.

Além disto, assim como verificamos através da demanda da comunidade Santa Clara, fortalecer a identidade Xavante, sua corporeidade e revitalizar práticas que não estão mais costumeiramente sendo desenvolvidas na aldeia e necessitam do ambiente educacional para serem ressignificadas. Dessa maneira os conhecimentos que a comunidade escolar julgarem importantes, podem ser tematizados na instituição escolar com a participação da comunidade (mais velhos, anciãos) para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Xavante.

Apesar do exposto, não se observou conteúdos advindos de práticas da cultura Xavante nas aulas de educação física. Além do currículo ser respaldado pela lógica não indígena, avaliamos que as práticas corporais da cultura Xavante, como os rituais por exemplo, não são possíveis de pertencer ao limite do espaço-tempo escolar. Estes demandam um tempo outro, distinto daquele previsto na educação formal. A partir desse pensamento, notamos que o ambiente escolar comportaria apenas alguns tipos de manifestações corporais típicas da cultura Xavante, sendo elas as brincadeiras e os jogos tradicionais.

Na EMI Santa Clara verificamos que o futebol foi protagonista nas aulas do componente curricular de educação física. O esporte aparece na escola porque seu currículo, assim como a ideologia que a sustenta é colonizadora, esse currículo pouco diverge daquele encontrado nas escolas urbanas, portanto foi formulado pelo homem ocidental e pensado pelo viés da modernidade capitalista, não coincidentemente assim como o esporte e assim como os ideais que por horas insistem em reger a EMI Santa Clara.

No contexto do futebol de competição, campeonatos colegiais por exemplo, o corpo é amplamente valorizado por sua capacidade de demonstrar habilidade atlética e talento. No entanto, essa celebração do corpo vem acompanhada de pressões e expectativas que estão alinhadas com os ideais predominantes de competitividade e alto desempenho. Esses ideais são frequentemente moldados pela cultura tida como dominante: a não indígena.

Como resultado, os jogadores que não se encaixam nos padrões idealizados de corpo (os indígenas) são excluídos e marginalizados após a partida esportiva. Isto porque durante o jogo, os corpos passam a se reconhecer como iguais, pois seus desempenhos se “equiparam” e/ou “superam” aos dos demais (não indígenas). Esta relação desleal deve ser questionada, pois age na perpetuação das hierarquias sociais e culturais existentes.

Sob outro ponto de vista, mesmo que o componente curricular de educação física na EMI Santa Clara seja esportivista, essa educação física não deixa de ser própria daquele povo e daquele espaço. São os Xavante que estão lá movimentando seus corpos. Ao movimentar-se expressam sua forma de agir, seu pensar, seu jeito de estar no mundo, carregam no corpo sua cultura, no seu olhar sua identidade, por onde forem. Queremos com isto dizer que suas identidades são mais potentes do que a que as marcas que o jogo/esporte futebol carrega de hereditariedade europeia.

Reconhecemos que os conhecimentos ofertados pela escola, ou seja, o mundo da cultura não indígena é para os Xavante nitidamente importante, entretanto secundário/dispensável. Quando estão envolvidos em alguma demanda que seus costumes e sua coletividade são postos em prevalência, constatamos a primazia de cuidar da cultura, isso é basilar no seio dessa sociedade. Saber que a EMI Santa Clara é lugar da cultura outra garante aos Xavante a consciência para discernir o que a escola tem de melhor para oferecer-lhes: o ensino da língua portuguesa e conhecimentos outros para que os conectem com a sociedade envolvente de forma que tenham mais autonomia neste ir e vir.

Em suma, verificamos que a interculturalidade presente na EMI Santa Clara obedece a perspectiva da colonialidade, quando se trata da visão/relação estabelecidas pelos não indígenas para com os indígenas, em outras palavras se trata da interculturalidade em sua perspectiva relacional. Os não indígenas se relacionam com os Xavante EMI Santa Clara, mas esta relação mais de convívio do que escuta.

Porém quando os próprios professores indígenas assumem o protagonismo em suas práticas educativas, notamos um esforço na possibilidade da perspectiva intercultural que convoca a perspectiva crítica. Nesse contexto, a escola busca incorporar elementos significativos da cultura Xavante, entretanto, enfrenta desafios decorrentes das influências coloniais no currículo e nas práticas pedagógicas. A presença dessas imposições coloniais do saber representa uma tensão constante, uma vez que podem minar os esforços de valorização e resgate da identidade cultural indígena.

No entanto, é importante reconhecer que mesmo diante dessas influências, há uma resistência latente e um processo de aceitação e desaceitação, caracterizado pela busca por “fissuras” e espaços de decolonialidade dentro do sistema educacional. Esses momentos de ruptura e resistência representam uma oportunidade para promover uma educação verdadeiramente intercultural, onde a experiência e o protagonismo do povos Xavante da EMI Santa Clara sejam respeitadas e valorizadas.

Sabemos que existe a possibilidade de construirmos uma EMI Santa Clara plenamente subsidiada pela interculturalidade em sua perspectiva crítica, por hora constatamos que falta formação de gestores e professores para potencializar isto, falta empenho do poder público em investir na qualidade da educação indígena brasileira. Chegamos até aqui e vamos deixar essa possibilidade em nossos textos, em nossos discursos, em nossas lutas e claro, em nossos corações.

É fundamental, que o ensino em escolas indígenas respeite e valorize as tradições culturais próprias de cada comunidade, proporcionando um ambiente educacional que fortaleça a autoestima, a identidade e a autonomia dos professores e estudantes indígenas. Isso inclui o reconhecimento e a promoção de suas línguas, músicas, práticas corporais e outras formas de expressão cultural que são fundamentais para sua integridade e bem-estar social. Qualquer abordagem educacional que ignore ou menospreze essas tradições corre o risco de perpetuar injustiças históricas e reforçar estruturas de poder desiguais.

Dessa maneira, podemos perceber diversas contribuições possibilitadas a partir do componente curricular de educação física para a interculturalidade de práticas corporais na EMI Santa Clara, como: 1. a escola se apropriar de conteúdos da cultura corporal Xavante, especialmente aqueles referentes a jogos e brincadeiras tradicionais que caibam na dinâmica do espaço-tempo escolar; 2. a educação física enquanto componente curricular apresentar práticas corporais referentes a outras culturas, em uma dinâmica que privilegie a autonomia desse povo e fortalecimento do convívio/vínculos de uma sociedade mais ampla; 3. Possibilitar que a educação física seja espaço-tempo criativo de práticas outras, que agreguem conhecimentos e culturas diversas em coexistência.

Por fim gostaria de expressar minha sincera gratidão ao povo Xavante, especialmente a cada pessoa da aldeia Santa Clara, cuja generosidade, hospitalidade e sabedoria foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. A disposição desses em compartilhar conhecimentos, tradições e experiências contribuiu de forma significativa para a compreensão mais profunda que pude alcançar da EMI Santa Clara e de toda comunidade, no pouco tempo que se fez disponível. Agradeço especialmente ao professor de educação física que acompanhei, hoje meu amigo, afirmo-lhes que sua voz ressoa neste trabalho, enriquecendo-o com uma compreensão autêntica e respeitosa das realidades vivenciadas.

E que não nos esqueçamos que onde estamos é ponto de chegada, mas também é sempre ponto de partida!

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, R. L. de S; SERRA, E. de O; MIRANDA, O. A. O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil . **VIII Jornada de Políticas Públicas – UFMA**, ago., 2017.

ALMEIDA, A. J. *et al.* As Práticas Corporais e a Educação do Corpo Indígena Contribuição do Esporte nos Jogos dos Povos Indígenas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 204 p.

ARENDT, H. **The crisis in Education**. Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press, 1957, p. 173-196 [traduzido em 1961].

AZANHA, Gilberto; **Estudos Etnoecológicos dos Impactos nas TIs Parabubu-Culuene, Areões, Pimentel Barbosa e Marechal Rondon**. Componente Indígena do Processo de Licenciamento Da EF 354 – Xavante. Centro de trabalho indigenista, 2013, 298 p.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997. 121 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Ética em Pesquisa**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa /Conselho Nacional de Saúde. CNS/MS nº 4, 2000, 31 p.

BRASIL. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF.: il.; v.4, 2002, 204 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ª ed - São Paulo: Claro Enigma, 2012, 158 p.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1999. 319 p.

CAMPINÁPOLIS. Escola Municipal Indígena Santa Clara. **Projeto Político Pedagógico**. 2022, 25 p.

CARVALHO, O. M. B. **Políticas públicas, sustentabilidade social e povos indígenas: os Xavante da terra indígena Parabubure em Mato Grosso**. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2010.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1995. 105 p.

- DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 44 p.
- DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRA, W. A. DE A.; SALES, A. O. DE; ZOIA, A. Formação de professores indígenas como espaço de resistência educacional. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 49-65. 2021.
- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Autêntica Editora 1ª ed. 2012. 168 p.
- FREIRE, L. M; RAMON, P. C. R; FAUSTINO, R. Políticas de interculturalidade na educação escolar indígena: O RCNEI e o ensino de artes visuais. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 74 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 934 p.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2006.
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 p.
- GOMIDE, M. L. C. Território no mundo A'uwe Xavante, **Revista Franco-brasileira de Geografia**. Confins [online], 11 | 2011, posto online no dia 25 março 2011, consultado 09 de fevereiro de 2024. URL: <http://journals.openedition.org/confins/6888>
DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.6888>
- GRANDO, B. S. DO CORPO E DA CULTURA: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, V.10, N.1, P.138-154, Jan/Jun 2014.
- GRANDO, B. S. (org). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 171 p.
- GUTTMANN, A. **From ritual to record: the nature of modern sports**. New York: Columbia University Press, 1978. 198 p.
- HALL, S. **The Multi-cultural Question**. In: HESSE, Barnor (Org.). *Unsettled Multiculturalisms*, London: Zed Books, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 9ª ed. rev. Atualizada. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- JAPIASSU, H. P. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1934, 202 p.

LIPIETZ, Alain. **O capital e seu espaço**. [tradução: Manoel Fernando Gonçalves Seabra]. São Paulo: Nobel, 1986, 209 p.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 05 junho 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, 95 p.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 1936, 232 p.

MATO GROSSO. Secretária de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Cuiabá, 2018.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 96 p.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2ª ed. – São Paulo: Global, 2009, 103 p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, B. G. **O índio na cultura brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013, 210 p.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro A formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 477 p.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo** [online]. 7º ed. rev. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Antropologia e saúde collection. ISBN 978-85-7541-373-9. Edição do Kindle.

SANETO, J. G. **Educação física NA/DA escola indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo**. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 200 p.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2ª ed. 9ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p.

SILVA, T. T. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In: SILVA, T. T.; WOODWARD, K; HALL, S; Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis - Rj: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

SPOSITO, F. **Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)**. (Dissertação) Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-graduação em história social. São Paulo, 2006, 230 p.

TENORIO, J. G.; DA SILVA, C. L. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v.17, n.1, p. 81 – 91, jan/abr. 2014

TRIVINOS, A. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

TSA'E'OMO'WA, N. T. **A Morte na Cultura Xavante**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2016.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

WASH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Um pensamento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. 1º ed. Buenos Aires: Garcia Linera, 2006, 128 p.

ZOIA, A.; CURVO, L. F. S. O Movimento Social Indígena e a Conquista da Escola Intercultural. **Revista Observatório**, v. 7, p. 1-13, 2021

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Curso: Mestrado em Educação
Pesquisadora: Marina da Costa Azevedo
Orientador: Alceu Zoia

Local da Pesquisa: Escola Municipal Indígena Santa Clara
Endereço: Aldeia Santa Clara/Terra Indígena Parabubure/Campinápolis-MT
Órgão mantenedor: Municipal
Turno de atendimento: Segunda a Sexta, 07:00 as 17:00hrs.
Séries ofertadas:
Quadro docente:
Número de alunos:
Quantidade de crianças participantes da observação:
Turma a ser observada:

ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL DA ESCOLA

1) Ambientes físicos:

- () Salas de aula – Quantas?
- () Secretaria
- () Pátio interno
- () Pátio externo
- () Quadra coberta () Quadra aberta
- () Refeitório
- () Cozinha
- () Sanitário masculino
- () Sanitário feminino
- () Sanitários para professores
- () Biblioteca
- () Sala de vídeo e tv
- () Brinquedoteca
- () Outros:

2) Como é a organização dos espaços da aula?

3) Quais recursos didáticos foram utilizados na aula?

4) Quais os conteúdos da cultura corporal trabalhados na aula?

5) Qual a relação do currículo escolar com as práticas corporais desenvolvidas?

6) Qual a relação entre os conteúdos das aulas e as práticas corporais próprias da cultura Xavante?

7) Qual as metodologias, os objetivos e as intencionalidades verificadas?

8) Descrever sobre a interculturalidade e outros pontos importantes observados.

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (SEMI- ESTRUTURADO)

CATEGORIA I – QUESTOES SOBRE DOCÊNCIA/GESTÃO

- 1) Relate seu cotidiano na escola.
- 2) Relate sobre os desafios e possibilidades na EMI Santa Clara.

CATEGORIA II – QUESTÕES DE ESCLARECIMENTOS SOBRE CURRÍCULO

- 1) Na sua opinião qual a importância do componente curricular de educação física para os alunos do ensino fundamental II da EMI Santa Clara?
- 2) Na sua opinião quais conteúdos sobre corpo, cultura corporal, esportes, dança, jogo, lutas, brincadeiras, dentre outros são fundamentais para a formação dos alunos da EMI Santa Clara? Justifique.

CATEGORIA III – QUESTÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/METODOLÓGICAS

- 1) Como você avalia sua prática pedagógica na EMI Santa Clara?
- 2) Qual(is) metodologias você julga mais adequada(s) para se trabalhar os conteúdos da educação física na EMI Santa Clara? Exemplo: aulas teóricas, aulas práticas, aulas mistas, por faixa etária, gênero, interesse dos discentes nos conteúdos, etc.
- 3) Você considera que suas práticas pedagógicas favorecem a interculturalidade entre práticas corporais originárias da cultura *Xavante* e práticas corporais tidas como típicas da sociedade nacional?
- 4) Que metodologias/instrumentos você utiliza para trabalhar a interculturalidade de práticas corporais com os alunos?

CATEGORIA IV – QUESTÕES SOBRE CULTURA LOCAL E CULTURA NACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA SANTA CLARA

- 1) De acordo com seus conhecimentos quais conteúdos da cultura corporal *Xavante* precisam ser trabalhados nas aulas de educação física da EMI Santa Clara? Justifique.
- 2) Quais conteúdos de origem não indígena também devem ser trabalhados nas aulas de educação física na EMI Santa Clara e por quê?
- 3) Na sua opinião há algum conteúdo que não deve ser trabalhado? Justifique

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Olá, como vai? Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso?

Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou mesmo entrar em diálogo com o CEP e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) a nível nacional cujas informações para contato se encontram a seguir.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “Educação Física na Aldeia: Um Olhar a Partir da Escola Municipal Indígena Santa Clara em Campinápolis - Mato Grosso”.

Responsável pela pesquisa: Marina da Costa Azevedo

Orientador: Prof. Dr. Alceu Zoia

Comitê de ética em pesquisa (CEP)

De acordo com o site do ministério da saúde (Governo Federal) os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) são colegiados multi e transdisciplinares que atuam em todas as instituições que realizam estudos envolvendo seres humanos no Brasil, com o propósito de resguardar os interesses, a integridade e a dignidade dos sujeitos da pesquisa. Desta forma o CEP/UNEMAT (de acordo com o site da instituição) é um órgão colegiado, interdisciplinar, com funções deliberativa, consultiva, normativa e educativa de natureza técnico-científica com a finalidade de garantir que os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos sejam executados dentro dos preceitos da ética em pesquisa.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)

De acordo com o site do ministério da saúde (Governo Federal) a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A composição multi e transdisciplinar reúne representantes de diferentes áreas do conhecimento

para cumprir sua principal atribuição, que é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e coordena o Sistema CEP/Conep.

Descrição da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as contribuições do componente curricular de educação física para a interculturalidade de práticas corporais na Escola Municipal Indígena Santa Clara, em Campinápolis - Mato Grosso.

Para o desenvolvimento da pesquisa, está previsto uma metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica/documental e de campo. Tem como instrumento metodológico principal a observação de caráter etnográfico das aulas de educação física e a aplicação - de forma presencial - de entrevistas individualizadas com o(a) professor(a) de educação física, o(a) coordenador(a) e o(a) diretor(a) da EMI Santa Clara. Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa delimitei em oito fases o percurso desse trabalho, logo abaixo descrevo.

Primeiramente o estudo bibliográfico, já iniciado, busca estudar produções de pesquisadores que sirvam de embasamento teórico para a problematização da pesquisa. Este estudo tem envolvido os principais autores que contemplam a temática da cultura corporal e educação física escolar como Jocimar Daolio, Valter Bracht e Carmem Lucia Soares. Autores conceituados da educação que compreendem o ser humano como sujeito histórico e social, entre eles Paulo Freire e Dermeval Saviani. Autores que pensam a escola indígena a partir de uma perspectiva decolonial como Beleni Grando, Alceu Zoia, Waldineia Alcântara. Outros que problematizam a educação e currículo em uma perspectiva pós crítica como Jorge Larrosa, e Nilda Alves. Por fim servirão de referência para a pesquisa autores das ciências sociais e antropologia: Marcel Mauss, David Le Breton, Lévi-Strauss e Clifford Geertz.

Em consonância ao estudo bibliográfico, fez-se necessário consultas e análise de documentos (segunda etapa) no banco de dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), no Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação a nível estadual (SEDUC- MT) e municipal (SEMEC - Campinápolis), bem como em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). As Consultas também são necessárias ao Plano Municipal de Educação (PME), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMI Santa Clara, ao seu currículo e aos planejamentos (anuais, bimestrais, individuais) de educação física.

A terceira etapa, balanço de produção, já desenvolvido, teve a finalidade de verificar trabalhos relevantes na temática estudada e identificar possíveis lacunas teóricas e questões que precisam ainda serem investigadas mais profundamente. Esses trabalhos também serviram para reflexão daquilo que já foi identificado, de diálogos já apresentados, sendo possível usá-los como referência bibliográfica e sobretudo me permitiram um patamar elementar de onde partir com minha pesquisa.

A Pesquisa de campo (quarta etapa) terá como lócus a EMI Santa Clara, escola esta pertencente a aldeia Xavante Santa Clara, localizada no território indígena Parabubure, no município de Campinápolis – MT. Para aplicação dos instrumentos de coleta de dados (1. observações de caráter etnográfico e 2. entrevistas/ conversas com finalidade) contarei com o diário de campo e o gravador de voz.

Em relação ao período de coleta de dados, a referida pesquisa tem previsto em seu cronograma que as observações das aulas de educação física ocorrerão no decorrer do primeiro bimestre letivo de 2023 (entre os meses de março a maio), acompanhando o professor(a) do ensino fundamental II (período matutino) em suas atividades escolares. As observações com o professor de educação física somarão o total de 20 horas/aula, sendo observadas por semana 2 horas/aula deste professor, chegando ao total de dez semanas.

As entrevistas ocorrerão na semana seguinte ao término das observações, sendo um sujeito entrevistado por dia, de acordo com a disponibilidade de cada um. As entrevistas foram elaboradas para durarem uma média de 30 minutos, mas o entrevistado terá a liberdade de não atingir este tempo, bem como ultrapassá-lo, desde que seja de seu interesse, e até mesmo se recusar a responder perguntas que não se sinta preparado ou não tenha interesse em comentar. Sendo assim a coleta de dados tem como previsão um período de seis semanas consecutivas.

Vale salientar a importância de manter sempre os aspectos éticos, sigilo, anonimato, proteção da vulnerabilidade, procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, e outros.

De acordo com Minayo et al (2016) a observação e a entrevista semiestruturada são os principais instrumentos em pesquisa de campo. Na sexta etapa, será realizada a análise de conteúdo com os dados obtidos e sua consecutiva interpretação:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas feitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (MINAYO *et al*, 2016, p. 79).

A sétima etapa consistirá na escrita da dissertação. Por fim, ao término do texto final após sua aprovação e aperfeiçoá-lo à versão final objetivo o retorno dos resultados alcançados à comunidade escolar indígena de Campinópolis, constituindo a oitava etapa. Vale lembrar que essas etapas descritas poderão ocorrer de forma simultânea e elas não precisam necessariamente se findarem para que outra comece.

A participar deste estudo o Sr.(a) permitirá que a pesquisadora **Marina da Costa Azevedo**, realize os procedimentos necessários: observação e entrevista aos professores e gestores da EMI Santa Clara. O Sr.(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Riscos:

Considerando que toda investigação em que envolva seres humanos, têm-se riscos, serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Assim, elenco abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os sujeitos participantes da pesquisa:

- As turmas observadas podem sentir desconforto e mudarem a dinâmica natural de interação devido a presença da pesquisadora. Entretanto a relação estabelecida anteriormente com a comunidade faz com que o vínculo de confiança favoreça a pesquisa, possibilitando atenuar os desconfortos e constrangimentos, além do mais todo processo de pesquisa será detalhado para a comunidade escolar a fim de que não haja dúvidas em relação a minha presença neste espaço;
- Os participantes poderão sentir-se avaliados. No entanto, deixaremos claro que esta pesquisa não tem caráter avaliativo, em que os dados estarão disponíveis a todo o momento, resguardando a identidade dos sujeitos e que será mantida em sigilo a identidade deles em todas as etapas da pesquisa.
- Os profissionais podem se sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora, desta maneira para amenizar o desconforto agiremos de forma discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo do melhor modo possível;
- Os profissionais poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Desse modo, a

pesquisadora apresentará novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis;

- Embora não haja previsão de uma abordagem direta com os estudantes, a presença da pesquisadora pode causar constrangimento aos mesmos. Assim sendo abordagens para com os estudantes serão realizadas a fins de apresentar a pesquisadora e explicar a presença dela no ambiente escolar assim como os objetivos de sua participação. Esses momentos acontecerão com toda comunidade escolar, quantas vezes forem necessários, e contará com a mediação dos docentes e funcionários da EMI Santa Clara. Buscar-se-á através dos diálogos esclarecer aos alunos, sobre a natureza da pesquisa, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Benefícios:

Serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Abaixo listo os possíveis benefícios da pesquisa:

- Os maiores benefícios dessa pesquisa serão para a educação indígena, através da possibilidade de problematizar seu ensino reforçando a busca por uma educação intercultural;
- Para os professores/profissionais que se propõem a estudar a educação indígena e/ou a educação física em diversos âmbitos e culturas;
- Para a educação física enquanto campo de conhecimento, ao dialogar com a realidade da EMI Santa Clara através de autores clássicos da área, e sobretudo verificando como esse componente curricular contribui com a escola em questão;
- Se beneficiará a educação indígena de Campinópolis, devido sua particularidade com o povo Xavante e de forma direta a Aldeia Santa Clara, estes serão convidados a uma reflexão crítica.
- Os benefícios científicos/acadêmicos também se farão presentes para pesquisas posteriores, que tratarão a mesma temática, esboçando um panorama elementar e um

ponto de partida para avanços ainda maiores em termos de produções acadêmicas/científicas.

- Os resultados desta pesquisa serão de caráter público; e tanto os sujeitos, como a comunidade em geral poderão apropriar-se desses resultados e dessas informações.

Confidencialidade:

Os participantes da pesquisa poderão temer em relação a quebra do anonimato de modo a expor as fragilidades pedagógicas, entretanto deixaremos claro que não temos a intenção de expor a imagem e fragilidade de nenhum dos participantes, de modo que todas as informações obtidas estarão disponíveis a todo momento, para que possam consultá-las e verificar a coerência da análise realizada pela pesquisadora, sendo resguardada a identidade de todos os sujeitos participantes da pesquisa, mantendo em sigilo informações que possam ocasionar seu desvelamento. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua equipe terá acesso e conhecimento dos dados.

Quanto as entrevistas, reiteramos que o som de voz pode ser utilizado apenas como relevantes da pesquisadora mantendo sempre os aspectos éticos em relação a possível violação, alteração do teor do material, extorsão, conflito de interesses, sigilo, anonimato, proteção da vulnerabilidade e outros. Tendo ciência de que não haverá divulgação do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme autorização prévia (a seguir neste documento). É ciência também que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos sons de voz são de total responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa.

Se houver participantes indígenas nas entrevistas, vale informar que o uso de imagem/som contemplará as legislações pertinentes, como a Portaria nº 177/PRES/2006, artigo 6º da FUNAI, que versa:

As imagens indígenas poderão ser utilizadas para difusão cultural; nas atividades com fins comerciais; para informação pública; e em pesquisa. § Único - Qualquer contrato que regule a relação entre indígenas titulares do direito de imagem e demais interessados deve conter: i- expressa anuência dos titulares individuais e coletivos do direito sobre a imagem retratada; ii- vontade dos titulares do direito quanto aos limites e às condições de autorização ou cessão do direito imagem; iii- garantia do princípio da repartição justa e equitativa dos benefícios econômicos advindos da exploração da imagem.

Toda a coleta de dados será realizada nas dependências da Escola Municipal Indígena Santa Clara, os participantes da pesquisa não se descolarão de seus ambientes habituais para

participarem da mesma. A pesquisadora, com financiamento próprio, será a única a se descolar entre a universidade, o local de pesquisa, e todos os demais ambientes necessários para que a mesma se desenvolva. Desta forma as observações das aulas ocorrerão no espaço das salas de aula, do pátio e da quadra poliesportiva da escola e as entrevistas serão realizadas na biblioteca da referida instituição escolar. É importante salientar também que os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de gasto financeiro.

Tendo em vista os itens acima apresentados, aos sujeitos de forma livre e esclarecida, foi dada à oportunidade de ler e esclarecer eventuais dúvidas.

Cáceres/MT, 01 de março de 2023.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

telefone () _____,

email: _____,

aceito participar do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Quanto a entrevista:

() SIM, autorizo a gravação e/ou divulgação da minha voz.

() NÃO, não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz.

() AUTORIZO a gravação, mas NÃO AUTORIZO a divulgação de minha voz.

Ficarei com uma via do presente termo.

Assinatura: _____

Pesquisadora: _____

Marina da Costa Azevedo