

CULTURA CORPORAL INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA ALDEIA RIO PEQUENO NA REDE PÚBLICA DE PARATY

CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA¹

UNIVERSO, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-7429-932X>

FABRÍCIA ESTEVAM DE OLIVEIRA²

UNIVERSO, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-7478-8695>

RESUMO: *O objetivo geral deste trabalho é verificar se as experiências dos estudantes indígenas da aldeia Rio Pequeno são aproveitadas pelos professores de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa e se caracteriza como exploratório-descritivo. Os participantes foram alunos indígenas da aldeia Rio Pequeno, alunos não indígenas que estudam com alunos indígenas da Aldeia Rio Pequeno, professores de Educação Física e o professor da Sala de Extensão Nhebo'e Porã na Aldeia Rio Pequeno. Utilizou-se a observação participante, a entrevista semiestruturada com os professores e o grupo focal com os estudantes. A herança da etnometodologia foi a âncora para interpretar os termos indiciais apresentados nas entrevistas e a descrição da realidade constatada pelo observador participante. Os achados mostram que elementos da cultura indígena não são abordados nas aulas de Educação Física. Foi revelada a falta de compreensão da importância da temática da cultura corporal indígena na fala dos professores, quando se entende que não apenas os esportes, jogos e brincadeiras não indígenas deveriam compor o currículo da Educação Física.*

PALAVRAS-CHAVE: *Guarani, Nhadeva, Currículo, Escola.*

ABSTRACT: *The aim of this work is to verify if the Physical Education teachers use the experiences of indigenous students from the Rio Pequeno village in the teaching and learning process. The study presents a qualitative approach with an exploratory descriptive research characteristic. The participants were indigenous students from the Rio Pequeno village, non-indigenous students who study with indigenous students from the Rio Pequeno Village, Physical Education teachers, and the Nhebo'e Porã Extension Room teacher in the Rio Pequeno Village. We used participant observation, semi-structured teacher interviews, and a focus group with students. The legacy of ethnomethodology was the anchor to interpreting the indexical terms presented in the discussions and describing the reality observed by the researchers. The findings show that Physical Education classes don't use elements of indigenous culture. The lack of understanding concerning the theme of indigenous body culture in teachers' speech was revealed when it was understood that not only non-indigenous sports, activities and games should compose the curriculum of Physical Education.*

KEYWORDS: *Guarani, Nhadeva, Curriculum, School.*

¹ Professor titular da Universidade Salgado de Oliveira, no programa de mestrado em Ciências da Atividade Física. E-mail: ca.figueiredo@yahoo.com.br

² Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: fabiastevam@icloud.com

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 215, parágrafo 1º, assevera que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1998). Para Lages (2006), uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade. Daí que os diversos povos devam mostrar uma compreensão recíproca pelos vários elementos culturais existentes nas diferentes sociedades.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), discorre, em seu artigo 78, sobre a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas; também emana desta Lei a consolidação da diversidade cultural no cotidiano escolar a partir de temas transversais. Um dos grandes desafios da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro (NUNES; POSSATO; DOS SANTOS, 2022; PERES *et al.*, 2019). O investimento nesse campo permite melhores estratégias para a superação de qualquer tipo de discriminação e valorização da trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1988). No âmbito da cultura indígena, foi através da lei 11.645 de 2008, que se tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio (CRELIER; SILVA, 2018; WITTMANN, 2015).

Ao longo das últimas décadas, são crescentes os estudos que visam incluir grupos sociais antes esquecidos. Isto tem ocorrido com o avanço da inter-transdisciplinaridade, que une áreas como: antropologia, sociologia, história, psicologia, e neste caso, a educação física, em consonância com a discussão de uma problemática em comum, produzindo novos conhecimentos e aprofundando debates de áreas pouco pesquisadas. O interesse em realizar o presente trabalho se ancora no desejo de deixar alguma contribuição, que sirva como um, ainda que pequeno, caminho para criação de políticas públicas de intervenção na valorização da cultura indígena, para a população indígena sentir-se incluída e valorizada, e para a população não indígena em idade escolar, possibilitando conhecer as próprias origens étnicas e culturais que fazem parte da identidade etiológica dos brasileiros.

É de responsabilidade da escola: contribuir para a formação dos indivíduos, capacitando-os e inserindo-os em uma sociedade como cidadãos. Para isso, os conteúdos considerados relevantes para formação necessitam ser selecionados de forma a se alinharem com a realidade social atual. Este estudo poderá colaborar para a reflexão e discussão sobre a sobrevivência cultural étnica indígena, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais deste território. Garantir direitos em Lei não significa que eles automaticamente chegarão aos principais interessados. Pensamos que cabem reflexões entre o que se vê tão maravilhosamente posto em leis, resoluções, decretos e outros,

se tornar realidade para os estudantes das aldeias de todo país. A partir da questão norteadora: o repertório cultural dos estudantes indígenas, da aldeia Rio Pequeno, é observado no planejamento das aulas pelos professores de Educação Física nas escolas de Paraty onde os indígenas estudam? – foram estabelecidos o objetivo geral e as questões a investigar deste estudo.

O objetivo geral é verificar se as experiências dos estudantes indígenas da aldeia Rio Pequeno são aproveitadas pelos professores de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar este objetivo, foram elencadas as seguintes questões a investigar: a) existe interação entre a cultura escolar/educação física e a cultura indígena no processo de formação dos alunos indígenas e não indígenas, nas escolas que atendem as crianças da aldeia Rio Pequeno? b) quais são as dificuldades encontradas pela escola e pela população indígena, para que ocorram essas interações culturais?

Metodologia

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa. Dado o objeto de estudo, a pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, no sentido de auxiliar na compreensão dos costumes, das crenças e das tradições de um grupo social, que geralmente são transmitidas de geração a geração, de forma a permitir a continuidade da cultura e do sistema social. Buscou-se um mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses ‘outros’ que queremos apreender e compreender (MAGNANI, 2002).

Como procedimento de análise dos dados, utilizamos a herança da etnometodologia (GARFINKEL, 2012; COULON, 1995), que se preocupa em verificar o processo da coleta de dados de modo a entender a construção da realidade. Admite-se que cada grupo social é capaz de compreender-se, comentar-se e analisar-se. A etnometodologia tem interesse no estudo das atividades práticas dos atores sociais e o raciocínio prático que eles produzem (SILVA; VOTRE, 2012). Estuda-se o conjunto dos etnométodos, que são as formas como as pessoas interpretam suas ações diárias, de modo a reconhecer o seu mundo, entendendo que todo indivíduo é capaz de analisar as situações sociais. Este referencial teórico auxiliou na verificação dos termos indiciais das entrevistas e na descrição da realidade constatada pelo observador participante, formando as categorias, descrevendo-as conforme seu aparecimento. Desta forma, as categorias foram construídas *a posteriori*.

Os participantes do estudo foram três alunos indígenas da Aldeia Rio Pequeno, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede pública de Paraty; sete alunos não indígenas que estudam com alunos indígenas da Aldeia Rio Pequeno, matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na rede pública de Paraty; dois professores de educação física (que atendem os alunos indígenas) e o professor da Sala de Extensão *Nhebo’e Porã* (escola indígena) na Aldeia Rio Pequeno.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com 11 perguntas, para os professores de educação física, com propósito de indagar a respeito da aplicação do currículo, além dos objetivos e conteúdos que respondessem às questões indígenas, principalmente se os conteúdos de corporeidade indígena são utilizados e organizados pelos professores em suas aulas.

As entrevistas ocorreram no Colégio Estadual Engenheiro Mario Moura Brasil do Amaral (CEMBRA), localizado em Paraty – Angra dos Reis, Rio de Janeiro, e foram feitas de forma individual. O professor da sala de extensão foi entrevistado na aldeia Rio Pequeno. Foi aplicada a mesma entrevista ao professor da sala de extensão da aldeia. Para auxiliar, foi utilizado o gravador de celular, de forma que se pudesse extrair todas as falas e sentidos apresentados durante o processo. A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), valoriza a presença do investigador, além de oferecer todas as condições possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

O processo de coleta de dados em relação aos alunos se deu a partir da estratégia do grupo focal, com quatro perguntas, onde se buscou delinear o que ocorre em situações de aprendizagem entre os alunos e as aulas de educação física. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.

Na aldeia Rio Pequeno, lançamos mão da observação participante. Ao visitarmos a escola, convidamos os alunos para participarem da pesquisa. Os que tiveram interesse levaram o Termo de Assentimento para que houvesse a autorização dos responsáveis legais. Os participantes menores tiveram o termo assinado e com o telefone do responsável para confirmação.

A pesquisa foi apresentada ao comitê de ética da Universidade Salgado de Oliveira, via Plataforma Brasil, e aprovada recebendo o número de parecer: 3.522.304. Para garantir que os participantes fossem respeitados em todos os seus direitos e dignidade de forma integral, receberam o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

Resultados e discussão

Para iniciar as discussões, como primeiro foco de investigação, apresenta-se a observação participante. Em seguida, busca-se levantar o uso do repertório cultural dos estudantes indígenas da aldeia Rio Pequeno pelos professores de educação física e suas práxis e, por fim, são analisadas as falas dos discentes que ocorreram no grupo focal.

Observação Participante

Enquanto estudante na graduação em Licenciatura em Educação Física, a primeira autora deste estudo foi convidada a conhecer a Terra

Indígena (TI) *Tekoha Dje'y* – Rio Pequeno. A partir dessa primeira visita, que ocorreu em 2014, houve um estreitamento de laços com a vice Cacique Neusa Mendonça e o então estudante do ensino médio que, posteriormente, tornou-se professor da sala de extensão *Nhebo'e Porã*. Em 2017, a pesquisadora passou a ir com maior frequência na aldeia para começar o projeto de observação participante, pretendendo compreender a dinâmica da organização social, de trabalho e educacional do grupo étnico residente na TI *Tekoha Dje'y*.

De acordo com o censo do IBGE (2000), havia mais de 35 mil indígenas no estado do Rio de Janeiro. Entretanto, em 2010, o censo apontou 15 mil indígenas no estado; entre eles, originários e autodeclarados (IBGE, 2010); portanto, houve diminuição em mais de 50%.

A percepção inicial dessa organização foi o espírito cordial, mesmo diante de tantas lutas e resistências que enfrentam diariamente, foram receptivos e houve convite para que voltássemos sempre que quiséssemos. A comunidade Guarani *Nhadeva* comunica-se apenas em sua língua de origem, mesmo falando conosco em português. Na *Tekoha Dje'y* observamos as construções que misturam casas de alvenaria, como por exemplo, a sala de extensão *Nhebo'e Porã*, que é de alvenaria e as construções tradicionais Guarani.

A sala de extensão atende as crianças da aldeia de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de forma multisseriada, um desafio para o professor da escola. Para além dos conteúdos formais, na sala de extensão, são formados os valores do povo Guarani, sua cultura, suas características; é o local onde as crianças aprendem a conhecer quem são de fato, a sua importância no mundo que encontrarão. Ao terminarem o 5º ano, as crianças passam a frequentar o CEMBRA, que se encontra no centro histórico de Paraty. Segundo dados do censo do IBGE (2010), a taxa de alfabetização dos indígenas é de 76,7%, distante da taxa dos não indígenas que é de 90,4%, da média brasileira.

A comunidade realiza diversas atividades durante a semana. Dentro da aldeia todos são envolvidos, todos auxiliam nas tarefas. É escolhido um dia para executar cada tarefa, de maneira que todas em prol da comunidade são feitas ao longo da semana. Por exemplo, tiram um dia para limpar a roça; no outro, realizam a coleta de lixo. Noutro dia, capinam a aldeia para manter a limpeza e organização; em outro, recolhem matérias-primas para artesanato. De forma geral, são os homens que realizam a tarefa de ir à mata em busca dos materiais. A *Djepe'a*, ou extração de lenha, é uma atividade exclusiva dos homens, por exigir maior esforço corporal. O material extraído vem das árvores já mortas, evitando a derrubada de árvores vivas.

Outra atividade comum da comunidade é o cultivo sustentável de palmito Jussara e Pupunha para consumo próprio. O plantio desses alimentos foi realizado no ano de 2009, em parceria com Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que possibilitou o plantio mais de 3000 mil pés. Esse cultivo proporcionou à comunidade maior qualidade de vida, por não ter um alimento contaminado por agrotóxicos, tendo em vista que o palmito faz parte da alimentação típica Guarani.

Nos finais de semana, são os dias em que os *xandoros* (guerreiros) levam as peças do artesanato para serem vendidos na cidade. Por ser uma cidade histórica e recentemente reconhecida como patrimônio histórico e cultural da humanidade, aos finais de semana Paraty encontra-se movimentada por turistas de todos os lugares do mundo. Isso geralmente acontece a partir de sexta-feira à tarde e vai até domingo à noite e se repete cada semana.

Em março de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia da Covid-19 e a comunidade teve sua rotina modificada, devido ao *lockdown*. Para a própria segurança da comunidade, os indígenas pararam com a venda de artesanatos. O Ministério Público Federal (MPF) e o Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ) recomendaram aos governos estaduais e municipais a proteção das comunidades tradicionais na região de Angra dos Reis e Paraty, priorizando a segurança alimentar, orientando que as comunidades fossem incluídas nas decisões administrativas em relação à saúde, reabertura e recuperação econômica.

Todavia, o que ocorreu de fato nesse período foi uma série de ataques de posseiros contra a TI *Tekoha Dje'Y*. Um dossiê levantado pela Frente de Apoio aos Povos Indígenas (FAPIB) apontou uma rede formada por pessoas próximas, com o mesmo viés político e ideológico, que se utiliza de pessoas envolvidas no conflito fundiário para ter benefícios eleitorais. Esse dossiê apontou a existência de discursos de ódio aos indígenas de Rio Pequeno nas redes sociais. Entre o discurso de ódio apontando estão: ameaça à vida, intolerância ao grupo indígena, ameaça a outras comunidades indígenas em Paraty, aumento do preconceito e racismo por parte da população de Paraty em decorrência dessas informações caluniosas.

Esses conflitos ganharam dimensão durante a pandemia, onde a saúde mental da população como um todo estava mais fragilizada – com os povos indígenas não foi diferente. A impossibilidade de receber apoio em um momento de pandemia fortaleceu esses grupos invasores, que estão empreendendo com maior energia os ataques. O dossiê aponta que essa conjuntura tem ampliado os problemas de saúde mental dos indígenas tais como: depressão, síndrome do pânico e estresse.

Vale ressaltar que os povos indígenas estão lutando pelo direito à existência. A luta por demarcação está amparada; ainda assim, os ataques e ameaças de morte foram intensificados a partir das políticas federais do atual governo e das falas do atual Presidente da República, que tentam desqualificar a luta por demarcação de territórios reconhecidamente tradicionais: “*nem um centímetro a mais de terras indígenas*”, disse o atual presidente do Brasil.

Apesar da intensificação dos ataques, Rio Pequeno resiste. A produção de artesanato continua, apesar de estarem impossibilitados de vender (na ocasião da coleta de dados deste estudo), tanto no centro histórico como aos turistas que visitavam sua aldeia, porque o acesso às pessoas de fora do convívio estava fechado, para que não ocorresse contaminação pelo vírus da Covid (RIOS; URQUIZA; PRADO, 2022).

Os recursos levantados com a venda dos artesanatos são aplicados na compra de alimentação para todas as famílias da aldeia. Além dessa

organização econômica, não somente nesse sentido, agem de forma coletiva. Apesar de todas as casas possuírem eletrodomésticos, como fogão, geladeira etc., existe um espaço comum, onde fazem suas reuniões familiares, eventos na aldeia, onde nos recebem.

Atualmente, possuem uma cozinha comunitária e se revezam fazendo refeições coletivas. Uma das comidas típicas é o *Txipá*, um tipo de bolinho a base de trigo, água e sal que, na concepção Guarani, traz força e energia para o dia a dia, geralmente consumido no café da manhã ou no lanche da tarde.

Entrevistas com os professores

Os professores discorreram sobre seus conhecimentos em relação à cultura indígena, onde foi confirmado o contato com alunos indígenas e o reconhecimento de suas riquezas, qualidades físicas e a importância dos seus cuidados com a preservação da natureza. Percebemos que não existe a convivência e o conhecimento a fundo dessa cultura. Se a intencionalidade do presente estudo é a compreensão do que acontece no dia a dia, do 'chão' da escola, a ideia central era observar se existia um engajamento para o diálogo entre as culturas indígena e não indígena. Ao serem perguntados sobre a relação com a cultura indígena o professor não indígena 2 relata: *"Bom, é boa [...], mesmo em relação às qualidades físicas que se pode trabalhar, né?! Quando a gente pensa nas olimpíadas indígenas, né?! Que, enfim (pausa), e de todo o contato com a natureza"* (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

É possível verificar dúvidas e um ajustamento no discurso, uma auto-organização do entrevistado, que na etnometodologia chamamos de *accountability*, que poder ser entendida como uma prestação de contas, de forma a manter a interação. Na prática, durante a interação, o participante buscava demonstrar o que entendia sobre a cultura dos povos indígenas, sendo que não se apresentou o produto dessas atividades práticas, como será relatado ao longo do trabalho. Já o professor não indígena 3 disse: *"Eu tenho contato com alguns alunos [...] basicamente isto, né. Não tenho muito conhecimento, convivência"* (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

Existe uma divergência entre a fala do primeiro entrevistado (professor não indígena 2) e a do segundo entrevistado (professor não indígena 3). Enquanto o primeiro relata ter uma boa relação com a cultura, porém, com a conotação de dúvida, o segundo é incisivo em dizer não ter muito conhecimento. Para Neira (2011, p.196):

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Quanto à pergunta que faz referência às experiências vivenciadas pelos professores com alunos indígenas em suas aulas, o pensamento coletivo nos remete à ideia de que não há diferença entre os discentes, todos são tratados da mesma forma, como nos mostra a fala do professor indígena: “[...] *muito interessante né, que os alunos são bem atentos, curiosos, se dão muito bem nas aulas práticas, apesar de não ter educação física aqui*” (PROFESSOR INDÍGENA 1).

Já para o professor não indígena 2: “*É, a minha prática. O meu contato pouco né, tanto no tempo quanto no número de alunos [...] os alunos indígenas são participativos e bem disciplinados tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas*” (PROFESSOR NÃO-INDÍGENA 2). Na fala do professor não indígena 3: “*A gente não difere um aluno do outro, né, ele é tratado igualmente como os demais alunos; então não tem assim, específico, por ser aluno indígena [...] ou tratado normalmente como outros alunos, faz parte do conjunto*” (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

O conceito-distinção apresentado pelo professor não indígena 3 não deveria ser aplicado ao ator e sim ao que o ator representa naquele meio. Então, a ideia de igualdade de tratamento se confunde com a ideia de ‘igualdade educacional’ (BRASIL, 2017), verificada no discurso dos entrevistados, que também é tratada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC na sua terceira versão. Esta versão veio a público em abril de 2017. Para um país com dimensões continentais como o Brasil, onde existem abismos sociais, econômicos, culturais, regionais, esta lei institui o que se deve ensinar em todo o território nacional, dizendo que o essencial em uma escola lá no interior do nordeste, seria essencial nas grandes capitais no Sudeste. Mas e quanto às especificidades de cada região, suas características? No que tange à fala comum dos entrevistados, acende-se um alerta que é tratar de maneira igual pessoas que estão inseridas de formas diferentes na sociedade. Reverberam-se as desigualdades e não o contrário. Por isso, se faz necessário essa separação de que os atores – no caso, os indígenas – são tratados iguais aos outros, sem se analisar o que representa a presença desses atores no contexto da escola regular, como na fala de Neira (2016, p. 8):

Insiste em ensinar que não se deve ter preconceitos com o outro e defende o ensino dos conhecimentos, valores, crenças e padrões de conduta característicos dos distintos grupos. Isso permitiria aos alunos da cultura dominante o desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar de forma exitosa em contextos culturalmente diferentes. Ao mesmo tempo em que os alunos de origens culturais diferentes aprenderão a atuar na cultura principal; uma habilidade que, na visão pluralista, é essencial para conquistar igualdade nas oportunidades disponíveis no mercado.

Quando questionados se tinham conhecimento sobre o grupo étnico ao qual pertenciam seus alunos, os professores não indígenas foram breves e diretos em dizer que não conheciam. Como mostra o

professor não indígena 3: “Assim, você fala dos indígenas, né. Não conheço” (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

Conforme Neira (2016, p.7), alguns professores possuem “visão acrítica de que os conhecimentos são neutros e que a escola deve se abster de analisar as relações de poder que envolvam o cotidiano”. Como se caracteriza a não abordagem da temática indígena, negligenciando o indígena da história da formação populacional brasileira, o que acaba por reproduzir preconceitos, desprezando o conhecimento indígena.

Quando questionados em relação aos conhecimentos prévios que os professores precisam para iniciar um trabalho com turmas que possuam alunos indígenas, houve distanciamento em relação ao que acontece de forma prática e o que eles acreditam que seja necessário.

O professor indígena 1 relata:

é a relação que tem a cultura indígena na sociedade brasileira, que as influências, as características para se chegar hoje[...] na educação têm toda uma história, do descobrimento até os dias atuais, teve um envolvimento da questão indígena. É para que o professor passe as informações para seus alunos, para que os alunos possam conhecer e respeitar (PROFESSOR INDÍGENA 1).

Esta fala ressalta a importância de um aprofundamento histórico, para que haja uma compreensão do que aconteceu no passado com os povos originários dessa nação, pois somente entendendo a complexidade da temática os indivíduos serão capazes de produzir um conteúdo que não reproduza estereótipos ou que reforce a visão de passividade construída ao longo de séculos de narrativas eurocêntricas. Tais discursos são construídos como se os indígenas tivessem trocado suas terras por espelhos, quando o que houve de concreto foi a ocupação, invasão, dominação de terras habitadas, tentativa de escravização, demonização de suas culturas, negação das línguas maternas, estupros e o genocídio através de doenças até então desconhecidas, submetendo diversas nações indígenas.

O processo histórico foi de confronto com os indígenas pela terra, mas houve resistência, ou melhor, há resistência contemporânea; afinal, o confronto por terra é manifesto. Os povos originários, verdadeiros donos dessa terra, ainda buscam a garantia pelo direito a ela. Isso influencia todos os aspectos da sociedade *Nhadeva* da Aldeia Rio Pequeno, pois sofrem ameaças constantemente. Este trabalho, quando iniciado, seria realizado com 10 estudantes indígenas. Entretanto, os estudantes da Aldeia tiveram que deixar a escola formal quando o filho do cacique foi assassinado. No período, ainda não havia transporte escolar para levar os estudantes da aldeia até a escola. Esses estudantes tinham de caminhar 7,5 km e, com medo das ameaças sofridas, ficaram sem ir à escola. Ao retornarem, o número reduzido de estudantes tornou-se um dado relevante. As dificuldades em obter o direito pela terra e a luta pela sua garantia influenciam de forma direta o processo de formação dos estudantes indígenas. Diante do exposto, percebe-se uma marca de

luta na fala do professor indígena por sua experiência vivenciada não apenas em sua vida, mas em toda a sua ancestralidade. Este professor acredita na necessidade do conhecimento por uma outra visão ou outro lado da história, que não seja o eurocêntrico; o lado que conta a resistência de seus ancestrais e que se mantém a cada ano, a cada crise, a cada governo pelos povos indígenas do Brasil e do mundo.

O professor não indígena 2 começa sua fala: *“Eu acho que não precisa ter nada prévio, nenhum conhecimento específico”* (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2). Apesar de começar a sua fala dizendo acreditar que não necessita de conhecimento prévio, logo surge uma variação a esse primeiro pensamento: *“[...] tentar trazer um pouco deles, até de repente o uso de uma nomenclatura, ou então, uma forma de como executar, é... de como começar a fazer alguma atividade”* (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

O professor não indígena 2 entendeu a pergunta de uma forma metodológica, trazendo para a sua realidade, esclarecendo que para ensinar uma atividade física de origem indígena se faz importante abordá-la de forma contextualizada. A resposta sempre caminha para o conteúdo em si, fugindo um pouco da abordagem mais complexa e politizada que o tema demanda, como prossegue o entrevistado:

quando a gente faz o cabo de guerra, né... É importante, também, falar dessa (hum), da cultura de que veio, que a gente traz, que vai agregar, para eles verem a importância, também, de uma prática que a gente sabe que veio, também, deles [...] (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

Este entrevistado tem a clareza de que a prática de uma atividade de origem indígena descontextualizada não seria efetiva, ao mesmo tempo em que acredita na importância do contexto da prática em si, e não da contextualização da história do povo, relacionada à história de determinada prática. *“[...] importante a gente saber, a gente tentar em algum momento de nossa aula mostrar que a gente sabe dessa bagagem que vem da cultura deles. Mas, nada específico”* (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

O professor não indígena 3 coloca aquilo que deveria ser feito. Porém declara não fazer parte de sua atuação no cotidiano escolar. O que difere entre os entrevistados não indígenas 2 e 3? O professor não indígena 2 enxerga a prática docente pelo conteúdo, o outro declara os seus conhecimentos teóricos, esclarecendo não fazer parte de sua vivência docente, confirmando isto ao longo da entrevista (professor não indígena 3), como veremos em seu primeiro relato em relação a esse questionamento:

[...] primeiramente é esse levantamento, que deveria ter dos alunos [...] depois desse levantamento, conhecer a tribo é interessante. Teria que ter um acesso mais direcionado, tanto para eles virem à escola, como para

gente ter esse acesso à cultura deles” (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

A compreensão em comum de suas falas são as ideias que perpassam acerca da educação indígena, que exige uma linha de construção ampla entre conhecimentos gerais da vivência e os conteúdos escolares. Para que os alunos possam conhecer e respeitar, devem experimentar uma base e conhecer de alguma forma conteúdos mais característicos do povo indígena, tais como: nomenclaturas específicas, linguagens e outras formas de manifestação cultural em que possam perceber a relevância da aprendizagem (STUMPF; SITO, 2022; CANDAU, 2005; DAOLIO, 2004). Entretanto, essa vivência não deve ser delimitada exclusivamente como indígena, para não haver algum tipo de segregação com os alunos não indígenas. Como podemos verificar no encerramento da fala do professor não indígena 2.

só temos que ter mesmo, assim, um cuidado, quando fazemos esse levantamento, esse levantamento não, essa menção da cultura, devemos ter todo um cuidado para não dizer, ‘ah! Veio dos índios’, ter que ter esse cuidado, de como vai introduzir esse conhecimento. (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

O entrevistado ao abordar os cuidados que acredita serem fundamentais para introduzir conteúdos indígenas nas aulas de educação física acaba por reproduzir uma fala xenofóbica quando diz ‘ah! Veio dos índios’ como se, de alguma maneira, falar que alguma atividade corporal de origem indígena fosse inferior, de menor valor ou importância (FREIRE, 2000). Mesmo mediante a todo seu cuidado, evidencia-se a urgente discussão no campo educacional, em específico na educação física, dessa temática riquíssima em cultura corporal do movimento e corporeidade indígena, tomar para si esse conteúdo e aplicar de forma prática, contextualizada, fazendo cumprir a função social e política da educação física ou ela continuará reproduzindo o atraso das concepções positivistas e evolucionistas de naturalização de desigualdades como no final do século XIX, que utilizavam o discurso racista do determinismo para alegar que os indígenas, assim como negros, eram culpados pelo atraso do país, justificando as práticas de dominação imperialistas (ROQUE; SILVA, 2021). Esse fala demonstra que sua origem higienista ainda encontra ecos na educação física contemporânea.

Em relação ao planejamento de suas aulas, os entrevistados disseram que é feita uma pesquisa de um modo geral, pois não existe um conhecimento específico da cultura indígena e não é obrigatória na grade de ensino da escola a prática de inserir esta cultura na aula. Conforme a fala dos professores:

[...] no currículo mínimo da Educação Física não tem, até onde eu sei, não tem especificamente, nenhum conhecimento da cultura indígena, só que eu introduzo essas atividades, aqui no CEMBRA a gente têm esse

contato né, com as árvores [...] área que faz com que eles se sintam mais, assim, no ambiente que eles estão acostumados (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

Continua dizendo:

Com relação ao planejamento, eu não falo específico da cultura indígena, eu até tenho que me inteirar, mas você sabe que o currículo mínimo do Estado não tem, tem lutas, ginásticas[...] eu acho o currículo mínimo bem pertinente, só que a gente precisa sempre se atualizar [...] ele não contempla muito a prática de pegar a cultura indígena [...] acredito até que tenha que ter esse empenho, aí, de inserir (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

O professor não indígena 3 diz: *“Ele é baseado no currículo mínimo, o Estado [...] e da realidade da turma. Cada turma tem sua realidade, a gente tenta focar um pouco na cultura dentro de Paraty”* (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

De acordo com os entrevistados não indígenas, são introduzidas atividades que fazem com que todos os alunos (indígenas e não indígenas) troquem experiências entre si, mas não especificamente atividades da cultura indígena.

Pensamento diferente ao do professor indígena 1, que não visa apenas os conhecimentos formais, institucionalizados, acreditando que as experiências passadas pelos mais velhos e por seus antepassados são de tamanha importância e precisam ser incluídas em seu planejamento de aulas, conforme a sua fala: *“[...] busco conhecimento dos mais antigos, o modo de vida, como antigamente o que mudou, o que não mudou, se teve impacto, por exemplo, da sociedade não indígena com a sociedade indígena”* (PROFESSOR INDÍGENA 1).

O questionamento seguinte era especificamente em relação ao planejamento de aulas com atividades da cultura indígena, se existia dificuldade em sua elaboração. Os participantes não indígenas foram objetivos em dizer que não tinham dificuldades em executar o que planejavam.

Deveria ser direcionado, ter uma elaboração melhor, focado na parte da cultura indígena [...] precisa ser melhor trabalhada” (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

Não tenho! Porque o que eu planejo, eu consigo executar, tem êxito e eles fazem a aula sem dificuldades (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

O único que difere dos demais é o professor indígena 1. *“Algumas vezes sim [...] o colégio em si não oferece muita coisa em relação a isso [...]”* (PROFESSOR INDÍGENA 1).

Quando os professores dizem que não possuem dificuldades em apresentar nenhum conteúdo aos estudantes de suas turmas, surge a

pergunta: por quê? A LDB discorre sobre a diversidade e sobre regionalismo. Nos PCN havia uma ênfase na pluralidade cultural. Então temos a lei 11.645 que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. No entanto, mesmo mediante aos desgastes que a nova legislação da educação traz, principalmente em sua terceira edição, como o desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais, existe a exigência do ensino da cultura indígena na educação básica.

Portanto, a legislação inclui todas as áreas de conhecimento. A educação física não foge dessa normativa. Não seria plausível manter a ideia de que não se faz necessário tal ensino, compreendendo as múltiplas violências que os povos indígenas sofreram ao longo de séculos e que apesar de terem avançado, com muita luta, no atual governo houve a propagação de inverdades e *fake news* em relação aos indígenas, ataques que começaram no discurso, mas que logo o excederam ao encontrar em um representante político amparo para exporem seus preconceitos, o que tem resultado no aumento dos conflitos entre não indígenas e indígenas, como em *Tekoha* Dje'y. Se os indígenas estavam conquistando seu lugar de fala e o empoderamento identitário, o que mobilizou, inclusive, as leis do país, houve neste tempo tamanho retrocesso, o que potencializa o papel da escola e da educação física na desconstrução do discurso de ódio, da valorização da cultura indígena, da corporeidade indígena. Esse processo de empoderamento alinhado à educação se evidencia ao compararmos o censo de 2000 e o de 2010 que demonstra o aumento percentual dos indígenas alfabetizados em 3,8% (IBGE, 2012b).

Sobre os componentes da cultura indígena que se relacionam aos conteúdos específicos da Educação Física, aplicados em suas aulas, os entrevistados tiveram opiniões bem distintas.

as aulas de educação física têm as brincadeiras, as rodas, os cantos, que tem uma influência indígena; então, tudo vem da cultura indígena ou se relaciona com isso (PROFESSOR INDÍGENA 1).

qualidades físicas que eles desenvolvem né, com o dia a dia deles, que desenvolve de uma maneira bem, [...] natural [...] eu não tenho um conhecimento muito abrangente (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

a cultura indígena é voltada para o movimento, então tudo que é movimento está dentro da educação física. O que a gente conhece mais é a questão da peteca que é de origem indígena, tudo, a questão das danças também tem muito a ver (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

Conforme descrito pelos entrevistados, as atividades corporais que pertencem ao arcabouço da educação física – algumas citadas como: roda, cantos, danças, peteca – são consideradas práticas comuns nas aulas de educação física, não sendo desenvolvidas e classificando-as

como práticas corporais indígenas. Tampouco, são trabalhadas de forma contextualizada a sua origem histórico-cultural, mesmo percebendo que são práticas comuns aos alunos indígenas e não indígenas. Poderia encontrar nesse caminho uma forma para tratar a cultura corporal indígena sem que fossem necessários conhecimentos mais aprofundados. Seria a maneira de iniciar, ampliando aos poucos o mergulho nesse universo.

Quando questionados acerca das situações que dificultam ou facilitam a aplicação da cultura indígena e suas manifestações culturais em suas aulas, podemos observar que o professor indígena sente dificuldade e gostaria de maior capacitação, enquanto o professor não indígena 2 diz não perceber nenhuma dificuldade, apesar de não pensar em aulas com essa temática. O professor não indígena 3 reconhece que o contato com a Aldeia *Tekoha* Dje'y seria necessário para trazer propriedade e enriquecimento para uma possível abordagem da temática em suas aulas, conforme observaremos nas falas dos entrevistados:

Sim. Não tenho nenhum acompanhamento pedagógico com relação a isso [...] tento fazer de uma maneira melhor possível [...] (PROFESSOR INDÍGENA 1).

Eu acredito que não. Se o professor tem o planejamento de passar uma aula, com (...) abordar a cultura indígena, é ... eu acredito que ele consiga sim, é só a vontade dele [...]

(PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2). Como já falei, é esse contato mais com a tribo que poderia enriquecer bem mais a aula, sugestões, ideias, atividades. Ter alguma fonte para buscar (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

Ao entrar no cenário escolar, foi perguntado se, de alguma maneira, a escola se prepara de forma inter-transdisciplinar para apresentar de forma aprofundada a cultura dos povos originários. Nesse sentido, os professores não indígenas, ambos pertencentes ao quadro docente da mesma instituição de ensino, foram precisos em dizer que sim, a escola tem essa preocupação, principalmente em mudar as características da comemoração do dia do índio, compreendendo que é dia para falar das lutas, da resistência de seu povo e não vestindo crianças e adolescentes, como se índio fosse uma fantasia.

Sim, eu vejo uma movimentação [...] questão da interdisciplinaridade é um pouco complicada por conta da carga horária [...], mas, ó, equipe pedagógica ela faz essa interação sim, tenta fazer esse trabalho interdisciplinar; então, não foi falado do dia do índio; ainda tem escola que pega as crianças e fazem fantasia de índio e não é mais essa proposta, né (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 2).

Então, no calendário a gente teve a semana dos povos originários [...] a escola se preocupa [...] não sei de fato a gente acaba trabalhando, às vezes passa um pouquinho despercebido (PROFESSOR NÃO INDÍGENA 3).

É de extrema complexidade a falta de recursos materiais, acompanhamentos e projetos de retenção de recursos para transporte. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 80% da população indígena no Sudeste vive em contexto urbano (IBGE, 2012b). Realizar um tipo de intercâmbio entre diferentes Aldeias para ocorrer a troca de saberes e conhecimentos entre as etnias *Nhandeva*, *Mbya*, *Guaraní Kaiowá*, *Pataxó* e *Puri*, localizadas no sul fluminense, e não indígenas valorizando as conversas, convivência, socialização (ALMEIDA, 2003; AZEVEDO, 2008). A ocorrência dessa troca seria de grande valia para preservar a cultura desses povos, assim como para reduzir o olhar estereotipado por parte dos não indígenas.

Grupo focal com os alunos

O grupo focal foi realizado na escola CEMBRA, onde os professores de Educação Física, participantes da pesquisa, liberaram o tempo de aula para que os estudantes realizassem a entrevista. Os discentes que se voluntariaram a participar o fizeram dentro da escola, com aval dos pais, do corpo docente e diretivo da escola. Nas análises, houve separação em dois grupos: grupo de indígenas e grupo de não indígenas para respostas fechadas e semelhantes (exemplo sim e não). Quando as respostas foram respondidas de forma complexa, todas as informações da fala individual foram analisadas e sinalizadas (exemplo: estudante indígena 1, 2, 3 ou estudante não indígena 4, 5, 6).

Ao serem perguntados acerca das aulas de Educação Física, se abrangiam a cultura indígena, apesar de ser uma entrevista, os educandos indígenas e não indígenas responderam apenas que não. Não houve variação entre os estudantes indígenas e não indígenas; o que reafirma a fala dos professores, que declararam não abordar a temática em suas aulas. Houve apenas uma variação nas repostas: o estudante indígena 3 relatou ter aula de cultura indígena, sendo que este estudante pertence ao 6º ano. Portanto, ele se referia aos aprendizados da sala de extensão existente na aldeia. As respostas incisivas demonstram a total desconexão entre as leis estabelecidas (11.645 e até mesmo a revisão da BNCC, mesmo com todas as críticas já levantadas) com a realidade prática da ação pedagógica. Essa desconexão reverbera preconceitos e paradigmas, provocando um processo de não reconhecimento desses espaços de educação pública (GONÇALVES; DA SILVA, 2021), garantidos e institucionalizados para todos os brasileiros, independentemente do seu grupo étnico. No que tange à Educação Física, há um agravamento nesse distanciamento, pois ficam priorizados os esportes, em detrimento à

cultura corporal regional, rica e complexa por ser território de povos indígenas, quilombolas e caiçaras.

Se diante de tamanha riqueza cultural existe essa escassez na implementação prática da lei nas aulas de Educação Física, é possível crer que esse déficit é ainda maior em regiões onde não existem relações diretas com os grupos étnicos citados.

Quando questionados se vivenciaram algum jogo ou brincadeira indígena na aula de Educação Física, novamente as respostas coincidiram: a maioria dos estudantes não teve experiências com jogos e brincadeiras indígenas, com exceção do estudante indígena 3 que afirmou: “*Sim, posso colocar eventos como peteca e rodas* (ESTUDANTE INDÍGENA 3)”

Já o estudante não indígena 8 disse ter participado de corridas, às quais associou à atividade indígena. O estudante não indígena 10 disse que sim, declarou ter participado de jogos ou brincadeiras indígenas, porém não quis declarar quais.

Se alguma manifestação apareceu como pertencente à cultura indígena, porém, não foi explicada ou ainda enfatizada, o que demonstra a falta de contextualização das atividades corporais de matrizes indígenas que por vezes se naturalizaram no cotidiano brasileiro. Esta conduta não dá visibilidade ao arcabouço de jogos, brincadeiras, rituais, que deveriam ser aproveitados de maneira contextualizada, valorizando suas origens, identidades étnicas, corporeidade indígena, que pertence à gênese identitária do Brasil. A reprodução e a não desconstrução reafirma a opressão do mundo moderno que remete à colonização citada por Melo *et al.* (2020), como se os indígenas não fossem capazes de lutar por seus interesses, não produzissem riquezas culturais, como se dependessem da tutela da cultura corporal dos não indígenas para serem lembrados.

Ao serem questionados sobre as brincadeiras que acreditavam ser de herança dos indígenas e já naturalizadas na cultura dominante, todos os participantes disseram peteca. A peteca é uma prática recreativa de origem dos indígenas brasileiros, que a praticavam junto a outras atividades rituais e para aquecimento corporal no inverno. A palavra peteca vem do tupi, que significa bater com a mão e, em algum momento em suas vidas escolares, os estudantes tiveram contato com alguma história sobre os povos indígenas do Brasil. As etnias que centralizaram a prática da peteca se localizavam em Minas Gerais.

A peteca é uma modalidade das olimpíadas indígenas chamada de *Peikrân*. Os jogadores ficam dispostos em círculo, arremessam a peteca (feita com palha de milho), com a palma da mão de um lado para o outro. O objetivo da competição é manter, o maior tempo possível, a peteca no ar, passando de um para o outro. O jogador que a deixar cair, será perseguido até ser alcançado pelos outros jogadores. Então, o jogo recomeça. A atividade poderia ser aplicada nas aulas de Educação Física. Porém, “[...] a inserção da temática nos currículos escolares encontra diversos desafios e impasses, como o racismo institucional que ocorre desde o desconhecimento da referida Lei, ao descrédito com as ações que venham atender às suas exigências” (MELO *et al.* 2020, p.6).

Em relação ao conhecimento da Terra Indígena, apenas os estudantes indígenas e moradores de Rio Pequeno declararam conhecer

o local. Existe interesse dos estudantes não indígenas pela inserção da temática nas aulas. A última pergunta ao grupo foi se eles gostariam de vivenciar a cultura indígena nas aulas de Educação Física e as respostas foram:

Gostaria sim, porque eu acho legal a gente saber um pouco sobre, e fazer em prática, eu acho legal (ESTUDANTE NÃO INDÍGENA 4). Gostaria também, acho 'da hora' a cultura indígena (ESTUDANTE NÃO INDÍGENA 5).

Eu gostaria sim. Porque 'tipo', 'pra gente' desenvolver melhor também essas culturas, sabe, porque tem bastante gente que não se desenvolve por causa disso. Eu gostaria (ESTUDANTE NÃO INDÍGENA 6).

Não se trata de curiosidade, existe a necessidade de conhecimento, afinal os estudantes convivem com um grupo étnico representado nos livros didáticos como se não mais existissem. No entanto, ali estão vivendo, produzindo, conhecendo, interagindo, vivenciando experiências da cultura escolar. Isso leva os estudantes ao questionamento, ao incômodo, que talvez não tivessem oportunizado anteriormente. Há a vontade de os indígenas mostrarem e 'manterem' a cultura, as tradições, os valores, o 'resgate' cultural, e tornarem-se visíveis para uma sociedade que não os reconhece e que acreditava no desaparecimento deles (ROCHA FERREIRA *et. al.*, 2008).

Os estudantes não indígenas 7 e 8 pontuaram sobre a repetição dos conteúdos apresentados nas aulas de Educação Física.

Eu gostaria, porque todas as aulas de Educação Física que a gente tem é a mesma coisa, entendeu, aí seria melhor (ESTUDANTE NÃO INDÍGENA 7).

É sim, porque as aulas de Educação Física do CEMBRA são poucas atividades que têm, e os professores não ensinam, só dão a bola e você brinca do que você quer. Com as brincadeiras indígenas, tem como nós aprender e naquele tempo, melhorar o físico (ESTUDANTE NÃO INDÍGENA 8).

Diante de tamanha vastidão de conhecimentos e conteúdos que abrangem a Educação Física, esse cansaço, demonstrado na fala dos estudantes, encontra amparo em uma visão ultrapassada que coloca o esporte institucionalizado ou ainda jogos e brincadeiras do universo não indígena, ignorando outras fontes como a indígena, caiçaras, quilombolas, ou seja, cultura corporal de grupos minoritários marginais à Educação Física, apesar de sua rica produção 'corpóreo cultural'; utilizando o tempo das aulas para reprodução do que já existe como conteúdo central da Educação Física, visão que por vezes prioriza a técnica, em outras ocasiões não prioriza conhecimento algum (seja

hegemônico ou não), apenas permite que aquele momento seja para os educandos fazerem o que quiserem (o famoso rola a bola), como fora citado nas falas dos educandos, tais como: o desprezo às vivências que os estudantes trazem, as suas distintas culturas, as regionalidades.

Em contrapartida, o colégio CEMBRA tem utilizado a legislação em seu planejamento; ficando a cargo do corpo diretivo e da coordenação pedagógica as práticas de introdução da temática de matriz indígena na escola, conforme fora enfatizado pelos professores entrevistados. Vale salientar que, apesar de a escola chamar para si a abordagem temática, cabe aos professores de Educação Física compreender o seu papel na implantação da lei em seus planejamentos e ainda a contextualização em suas aulas. Apesar de esta discussão ter começado no final da década de 1980, quando se trata de ‘chão’ da escola essas práticas elitistas e excludentes se perpetuam, o que é demonstrado na fala dos estudantes não indígenas e corroborado pelos estudantes indígenas: *“Eu gostaria sim, de conhecer mais as brincadeiras indígenas e a Educação Física é mais aulas repetitivas, então, seria muito legal.”* (estudante indígena 2). A estudante indígena 2 fala sobre a importância dos outros (os não indígenas) conhecerem sua cultura: *“Eu gostaria sim, para conhecerem melhor.”*

Implicações

O estudo buscou as opiniões de docentes de Educação Física e de discentes indígenas e não indígenas do Colégio Estadual Engenheiro Mario Moura Brasil do Amaral (CEMBRA), localizado em Paraty – Angra dos Reis, Rio de Janeiro – de forma a verificar se as experiências dos estudantes indígenas da aldeia indígena Rio Pequeno são aproveitadas pelos professores de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem.

A norteadora: o repertório cultural dos estudantes indígenas, da aldeia Rio Pequeno, é observado no planejamento das aulas pelos professores de Educação Física nas escolas de Paraty onde os indígenas estudam? – foi âncora para nosso trabalho. Os achados mostram que elementos da cultura indígena não são abordados nas aulas de Educação Física. Foi revelada a falta de compreensão da importância da temática dessa cultura na fala dos professores, quando se entende que não apenas os esportes, jogos e brincadeiras não indígenas deveriam compor o currículo da Educação Física, principalmente, nesta instituição de ensino especificamente. Mas o que salta aos olhos é que as aulas de Educação Física, nesta escola, não desenvolvem qualquer tipo de conteúdo, segundo as falas dos educandos que participaram do estudo. Esta escola recebe vários alunos indígenas da aldeia Rio Pequeno, mas não se debruçar na atualização da lei – ou, ainda, falta-lhes aprofundamento teórico sobre a temática de matriz indígena para criar uma abordagem didática nas aulas.

Este estudo não pretende culpabilizar os indivíduos ou a instituição. Coube-nos apontar o deficit, o que já é feito e o que falta fazer, descobrir

o motivo da falta de aproveitamento da cultural indígena foi o cerne. Nesse sentido, o estudo demonstrou que a maior dificuldade se encontra na falta de uma formação específica dos docentes na temática em questão que possa nortear os caminhos para a implementação da cultura corporal indígena como parte da cultura corporal de movimento, ou seja, pertencente ao currículo de Educação Física. Entender essa lacuna é fundamental e urgente para que não mais a cultura indígena seja esquecida no currículo.

É necessário discutir o aumento de ataques aos povos originários nos últimos anos, ancorados na política do atual Governo Federal de deslegitimação da luta indígena, com intuito de acabar com a proteção de áreas demarcadas e entregar ao garimpo; sendo que antes mesmo de conseguir ‘passar a boiada’, como declarou o Ministro do Meio Ambiente, houve aumento demasiado do garimpo ilegal em terras indígenas. Uma resolução da Fundação Nacional do Índio – FUNAI de número 4, publicada no dia 22 de janeiro de 2021 – estabelece uma série de critérios para um processo de hétero identificação indígena, que tem por objetivo padronizar e dar segurança jurídica, evitando fraudes na obtenção de benefícios sociais garantidos aos povos indígenas na legislação. O que significa isto? Querem atacar a autodeclaração? Essa norma é um ataque direto para homogeneizar os povos distintos a algumas características fenotípicas. Mais uma tentativa de atacar e criar preconceitos aos indígenas, sendo que a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) destaca que a consciência da identidade indígena é o critério que deve ser observado para determinar os povos indígenas.

Em maio de 2020, o então Ministro da Educação do Brasil demonstrou ultraje e ignorância ao declarar em rede nacional que odeia o termo ‘povos indígenas’. Por esse tipo de fala e comportamento praticado pelos principais gestores educacionais no país, torna-se urgente a representatividade da matriz indígena na escola, não apenas a tematizando em datas comemorativas como no ‘dia do índio’, mas que seja implantada nos planejamentos de ensino de forma contextualizada e aplicada de forma inter-transdisciplinar, possibilitando quebrar paradigmas e preconceitos aos componentes da formação da sociedade brasileira, silenciados no passado pelo olhar etnocêntrico dos europeus e no presente pela reprodução das desigualdades na educação; seja através de um currículo ultrapassado, seja pela nova BNCC que tira a contextualização, que é a abertura para interdisciplinaridade, leitura social e combate à colonização cultural sistêmica. Dessa maneira, a Educação Física perde sua capacidade de formação de pessoas autônomas e o movimentar-se retoma o caráter de movimento pelo movimento.

A Educação Física que extrapola a sala de aula, que pode representar, com o corpo em movimento, diversas questões sociais, que consegue romper o padrão das aulas engessadas, teve alterações significativas na nova BNCC. Evidenciou-se o retrocesso das conquistas de décadas de luta pela identidade da disciplina, para mostrar que ela não possui conteúdos complementares a nenhuma outra disciplina, mas que é fundamental em si. Portanto, entende-se a Educação Física como parte

representativa da formação dos educandos como indivíduos problematizadores, reflexivos, criativos e com consciência social. Não haverá retrocesso, caso haja uma ação coletiva, ou seja, inter-transdisciplinar para avançar com a educação libertadora (MILLEN NETO; FERREIRA; SOARES, 2011; LAHIRE, 2006; RIBEIRO, 1996).

A fala dos discentes indígenas e não indígenas evidenciou o desejo de conhecer novas propostas educacionais na Educação Física. Foi declarado desinteresse na aula pela repetição dos conteúdos e ainda pelo conhecido termo 'rola bola', caracterizado pelos discentes nas falas descritas. O estudo demonstra um recorte da realidade, de convivência direta com grupos étnicos originários e que, nesse contexto, a Educação Física não consegue atingir a legislação vigente de obrigatoriedade da temática indígena, retornando, pelo menos, nessa instituição de ensino, ao paradigma esportivizante.

Descolonizar a Educação Física é o princípio norteador para pautar uma abordagem inter-transdisciplinar crítica, que prioriza os estudantes como atores fundamentais ao processo, abandonando os ecos tecnicistas esportivizantes (esporte de rendimento), que são legitimados de maneira hegemônica. Pensar a Educação Física contemporânea e na abordagem da matriz indígena é compreender que a cultura corporal não pode estar limitada à hegemonia e sim aberta à diversidade, e, por que não dizer, à igualdade que os diferentes proporcionam. É válido deixar pontuado que a invisibilidade de determinados grupos é proposital e ligada a interesses socioeconômicos e políticos.

O principal anseio do estudo é levantar questionamentos a respeito dos grupos sociais invisibilizados, silenciados, para que estes façam parte das discussões a respeito do currículo e da legislação em relação não só à Educação Física, como da educação formal no âmbito educacional brasileiro.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. F. T. '**Guarani Kaiowá**', Povos Indígenas do Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.

AZEVEDO, M. et al. **Guarani Retã**: povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai, 2008. Disponível em: https://piib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf. Acesso em: 12 de março 2022.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9.394 de Dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 12 de março de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm acesso 24 ago. 2022.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, v. 24, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/81656>. Acesso em: 14 ago. 2022.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FUNAI. Brasília. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso: 12 mar. 2022.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano** (CENESCH), v. 1, n. 1, p.17-33, 2000. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

IBGE. Censo Brasileiro de 2010: **Características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. **Documentação do Censo 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; OLIVEIRA, Fabrícia Estevam de. Cultura corporal indígena: experiências dos estudantes indígenas da aldeia Rio Pequeno na rede pública de Paraty. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 90-112, mai./ago. 2022.

GONÇALVES, C. H. R.; Da Silva, C. A. F. Transidentidades para uma educação física acolhedora. **Movimento**, v. 27, 65, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/116297>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 17, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgfQD7ytJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MELO *et. al.* Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. **Acta Scientiarum Educ.**, v. 42, e43470, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7393234.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MILLEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. C.; SOARES, A. J. G. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de educação física. **Motriz**, v.17, n. 3, p. 416-23, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/ckCYKLyCs8HnxvwMF4Y3mqh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997.

NEIRA, M. G. O. Multiculturalismo Crítico e Suas Contribuições para o Currículo da Educação Física. **Revista do Departamento de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 3-29, 2016. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/628/0>. Acesso em: 24 ago. 2022.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, v. 2, n. 14, p. 195-206, 2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_25.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIOS, C. A.; URQUIZA, A. H. A.; PRADO, J. H. Reflexões sobre o agronegócio e a exposição à pandemia da covid-19 nas terras indígenas Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, p. 9-33, 2022.

ROCHA FERREIRA, M. B. et. al. Jogos Indígenas, realizações urbanas e construções miméticas. **Ciência e Cultura**, v. 60, p. 47-49, 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60n4/a20v60n4.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ROQUE, L. F., & SILVA, C. A. F. Are there Opportunities for Blacks in Brazilian Sports Command? The Case of Football. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 11, n.6, p. 40-49, 2021. Disponível em: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_11_No_6_June_2021/5.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; OLIVEIRA, Fabrícia Estevam de. Cultura corporal indígena: experiências dos estudantes indígenas da aldeia Rio Pequeno na rede pública de Paraty. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 90-112, mai./ago. 2022.

LAGES, M. F. **Atitudes e valores perante a imigração**. Lisboa: ACIME, 2006.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NUNES, L. P.; POSSATO, B. C.; DOS SANTOS, J. P. Afinal, somos todos iguais?: a invisibilidade da temática indígena no ambiente escolar. **Espaço Ameríndio**, v. 16, n. 1, p. 171-180, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/123762>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PERES, J. D. J. P., DOS SANTOS, R. F., CORREIA, A. M., & DA SILVA, C. A. F. Primeiros jogos mundiais dos povos indígenas: uma análise da percepção dos espectadores. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1-24, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000300006. Acesso em: 24 ago. 2022.

SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. **Etnometodologias**. HP Comunicação e editora. Rio de Janeiro, 2012.

STUMPF, B. O.; SITO, L. R. S.. “Toda a história estava na língua”: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. **Espaço Ameríndio**, v. 16, n. 1, p. 137-170, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/123714>. Acesso em: 24 ago. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTMANN, L. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Recebido em: 28/06/2022 * Aprovado em: 27/08/2022 * Publicado em: 31/08/2022
