

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

STEPHANY CASTRO DE FREITAS ROCON

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL NA ESCOLA PLURIDOCENTE GUARANI
DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2022**

STEPHANY CASTRO DE FREITAS ROCON

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL NA ESCOLA PLURIDOCENTE GUARANI
DO ESPÍRITO SANTO**

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

Orientador: Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes.

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Guimarães Saneto.

VITÓRIA
2022

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

F862e Rocon, Stephany Castro de Freitas, 1994-
Educação Escolar Indígena e Educação Física : Tensões e Possibilidades para uma Perspectiva Intercultural na Escola Pluridocente Guarani do Espírito Santo / Stephany Castro de Freitas Rocon. - 2022.
96 f. : il.

Orientador: Ivan Marcelo Gomes.
Coorientadora: Juliana Guimarães Saneto.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Física Escolar. 3. Formação Docente. I. Gomes, Ivan Marcelo. II. Saneto, Juliana Guimarães. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

STEPHANY CASTRO DE FREITAS ROCON

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSÕES E
POSSIBILIDADES PARA UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA ESCOLA
PLURIDOCENTE GUARANI DO ESPÍRITO SANTO**

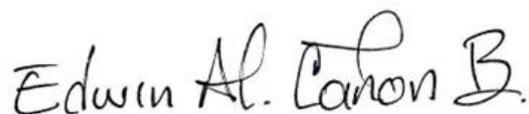
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Profa. Dra. Juliana Guimarães Saneto
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientadora



Prof. Dr. Edwin Alexander Canon-Buitrago
Universidad de la República

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho a minha avó, Maria
Letícia de Azevedo Castro
(In Memoriam)

Aos Guarani de Aracruz (ES), que me
acolheram tão bem desde a graduação; em
especial, Mauro (diretor da escola), que se
tornou um grande amigo.

AGRADECIMENTOS

Aos Guarani da Aldeia Três Palmeiras e a todos os sujeitos que compõem a Escola Pluridocente Guarani do Espírito Santo.

Aos meus pais, irmãos e parentes por acreditarem no meu trabalho/estudo e por hoje partilharem da minha alegria.

Ao meu esposo e amigo, Francisco, por me incentivar durante todo o processo de escrita e por tornar mais leves os momentos mais duros para a conclusão da dissertação.

Ao amigo Samuel Thomazini, por acreditar na minha capacidade e por me motivar a seguir nessa temática desde a iniciação científica. Sou grata pelos conselhos preciosos.

Às amigas Danubia, Korine, Darlene e Gisele, obrigada pelo apoio diário e por partilharem comigo as alegrias e angústias nesse período.

O mesmo estendo a Silvinha, grande amiga que o Mestrado me deu.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Ivan Gomes, por tamanha compreensão, sensibilidade e sabedoria na orientação e por ter me acolhido tão bem no CEFD-LESEF.

À minha coorientadora, Juliana Saneto, pela ajuda, pela direção e pelos conselhos inspiradores.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de Mestrado.

À Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por conceder permissão para realização da pesquisa de campo na aldeia Três Palmeiras, em Aracruz – Espírito Santo.

“Nobody said it was easy... No one ever said it
would be this hard”

(The Scientist, Coldplay)

RESUMO

Buscou-se, inicialmente, investigar como se constitui e é vivenciada a Educação Física em uma escola indígena em Aracruz-ES. Durante o processo de revisão da literatura e imersão no campo de pesquisa, outros aspectos emergiram e impulsionaram este estudo a investigar a formação docente, a interculturalidade e as possíveis implicações para a Educação Física na *Escola Municipal Pluridocente Indígena Aldeia Três Palmeiras*. O estudo se constituiu como qualitativo, configurando uma pesquisa de campo descritiva e interpretativa. A metodologia se deu por meio de: levantamento e estudo de trabalhos publicados em seis revistas da área a partir de um recorte temporal de dez anos (2000 a 2020); observação participante das aulas de Educação Física e da dinâmica escolar no contexto da aldeia; anotações em diário de campo, viabilizadas pela observação e pelas conversas pautadas em diálogos, momentos e contextos vivenciados, seguidos de impressões e interpretações; registro de imagens, que colaboraram na interpretação de outras informações levantadas e ilustram o trabalho de campo; entrevistas remotas, no período de isolamento social, por meio de aplicativos de conversa/interação. No período entre outubro de 2019 e março de 2020, foram realizadas 7 visitas à escola, a fim de construir uma aproximação com o campo de forma progressiva. Em 2020, com o advento da pandemia de COVID-19, foram realizadas conversas e entrevistas utilizando tecnologias de comunicação virtual. As entrevistas foram realizadas com professores, administradores, dirigentes, alunos e lideranças da aldeia. As questões versaram sobre os usos e as apropriações da Educação Física pela escola Três Palmeiras. Os depoimentos foram captados por mensagens de texto e áudio disponibilizadas em aplicativo de conversa/interação virtual, a partir da autorização da pessoa entrevistada. No contexto de revisão permanente do que estava sendo construído e a partir dos encaminhamentos do processo de orientação e qualificação, efetuamos análise dos documentos e dos relatos dos sujeitos da pesquisa e constatamos que a formação de professores indígenas se constitui como importante fator nas relações estabelecidas na escola, na aldeia e, conseqüentemente, na Educação Física. Foi nesse contexto que o processo de formação de professores passou a ganhar destaque na busca para a compreensão da EF. Assim, a concepção do objeto de estudo, as trilhas e as estratégias metodológicas foram sendo reconstruídas, estabelecendo interfaces com as constatações do campo no próprio movimento da pesquisa. Nesse processo, estabelecemos duas categorias analíticas: *I) relação entre formação de professores indígenas e a interculturalidade em uma escola Pluridocente* e *II) aspectos que culminam na compreensão de Educação Física entre os gestores e professores da escola Guarani*. No contexto de análise das categorias articuladas ao referencial teórico e dados

do campo, foi possível constatar repercussões importantes e contraditórias dentro do contexto denominado “pluridocência” e no âmbito da Educação Física Escolar Indígena. Isso significa que as características culturais e o processo de formação local podem influenciar na adesão das aulas, na compreensão do que é Educação Física, assim como na formação de novos docentes. No que se refere à segunda categoria, a Educação Física é compreendida e vivenciada por meio das práticas corporais da cultura indígena (caça, pesca, danças, jogos, brincadeiras, etc.) e do esporte (futebol). De maneira geral, a compreensão de Educação Física se apresenta em duas perspectivas principais: A primeira se refere à apropriação do termo e identificação da própria existência do *Ser Guarani* (daí sua valorização, pois se manifesta como prática corporal inerente ao se movimentar do indígena), a qual está ligada, em alguma medida, com a identidade Guarani e, por isso, não há necessidade de um saber externo. A outra está associada à Educação Física escolar institucionalizada, que deve incorporar a cultura corporal indígena local. Entretanto, além das práticas corporais daquela “Educação Física natural” do *Ser Guarani*, está embutido, na prática observada, o esporte. Simultaneamente, a Educação Física escolar é objeto de desconfiança por parte do grupo pelo receio de abandono das práticas corporais tradicionais. Nesse caso, a Educação Física Escolar Indígena vem sendo construída no dia a dia da escola como expressão da cultura local (tradicional e esportiva), a partir das experiências não positivas do passado, com ênfase no esporte, e dentro de uma conjuntura da escola indígena com predominância de professores de outra etnia.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Física Escolar. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the relationships between teacher training and interculturality occur at Pluridocente Indigenous Municipal School Aldeia Três Palmeiras and the possible implications for Physical Education. Other questions were raised along this path: are there continuing education programs for teachers at Guarani school in Aracruz? How are indigenous teachers selected? What do official documents guide about the indigenous school and what do they understand about it? If and how the Physical Education (PE) of the Guarani school is understood and what are the guidelines for the indigenous school context?

The comings and goings in the pandemic context, the changes in trajectories and various difficulties set the tone for the theoretical, conceptual and methodological (re)elaboration of this study.

In the context of permanent review of what was being built and from the referrals of the orientation process, when we (re)analyze the documents and reports of the research subjects, we found that the training of indigenous teachers constitutes an important factor in the relationships established at school, in the village and, consequently, in Physical Education.

It was in this context that the teacher training process began to gain prominence in the search for an understanding of PE in this scenario.

In view of these considerations, the challenge of elaborating this work, in addition to express aspects that involve my/our history/ancestry, as well as my/our identity as a capixaba and Brazilian people, considers the multiplicity of cultural elements resulting from the unfolding of the global modernization process and contemporary factors related to behavioral changes within societies.

This movement, according to Balandier (1997), stems from a tension between tradition and modernity, where the new promotes a context of disorder, generating a new order.

Thus, the design of the study object, the paths and methodological strategies are also a result of these findings and reciprocal implications.

The identification of the school as Pluridocente is a demarcation and signals the intercultural dimension articulated to the knowledge of the ethnic groups and the formal educational field, and brings significant implications for Indigenous School Education and Physical Education.

Through participant observation and remote interviews, we were able to survey the data of this study that were recorded from the gathering of information and problematizations that dealt with the multi-teacher school routine and the presence of Physical Education.

In the process of systematic review and data analysis, it was possible to identify and analyze two categories: I) relationship between training of indigenous teachers and the interculturality in a Pluridocente school and II) aspects that culminate in the understanding of Physical Education among managers and teachers of the Guarani school.

In this case, the Indigenous School Physical Education has been built in the daily life of the school as an expression of the local culture (traditional and sportive), of the non-positive experiences of the past with an emphasis on sports and within a context of the indigenous school with a predominance of teachers from another ethnicity.

Keywords: Teacher Training. School Physical Education. Indigenous School Education.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CIMI – Indigenista Missionário

CONEP – Comissão Nacional de Ética e Pesquisa

EF – Educação Física

ES – Espírito Santo

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico (Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupiniquim Guarani)

PPEGES – Proposta Pedagógica das Escolas Guarani do Espírito Santo

PMA – Prefeitura Municipal de Aracruz

PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RCNEI – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TI(s) – Terra(s) Indígena(s)

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MEMÓRIAS GUARANI EM TERRAS CAPIXABAS	22
3 A ESCOLARIZAÇÃO EM ALDEIAS BRASILEIRAS: A CAMINHO DE UMA ESCOLA INTERCULTURAL	33
3.1 DOCUMENTOS QUE REGEM A ESCOLA INDÍGENA NO BRASIL	34
3.2 A ESCOLA MUNICIPAL PLURIDOCENTE INDÍGENA ALDEIA TRÊS PALMEIRAS	41
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA GUARANI DO ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS INTERCULTURAIIS EM UMA ESCOLA PLURIDOCENTE	51
4 EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA GUARANI DO ESPÍRITO SANTO	58
4.1 A Educação Física como componente curricular nas escolas indígenas	58
4.2 O lugar da Educação Física na Escola Três Palmeiras	72
5 CONCLUSÃO	83
6 REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM GESTÃO, EQUIPE PEDAGÓGICA E PROFESSORES	90
APÊNDICE B – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM ALUNOS DO 9º ANO ..	91
APÊNDICE C – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A	92
APÊNDICE D – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM O CACIQUE GUARANI	93
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA COM O DIRETOR E PEDAGOGA DA ESCOLA	94

1 INTRODUÇÃO

Dou início a este texto relatando experiências que me inspiraram e que, de alguma maneira, motivaram-me a estudar questões indígenas e a dar continuidade ao processo de formação acadêmica.

Iniciei a graduação no curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 2013. Nesse processo, atuei como bolsista de projeto de extensão universitária em danças com ênfase na dimensão regional e folclórica e pude vivenciar diversas discussões relacionadas às práticas corporais promovidas pelo Laboratório de Criação e Experimentação do Movimento. Debatíamos, no grupo de estudos, as manifestações culturais¹ marginalizadas na sociedade, em especial as de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Envolvida no processo de formação inicial, recordo-me de vivências no âmbito das lutas corporais Indígenas, os sentidos e significados atribuídos àquelas práticas e sobre os Jogos dos Povos Indígenas. Nesse momento, deu-se o meu primeiro contato de forma sistematizada com essa temática. Sem perceber, de imediato, estava envolvida e gradualmente me interessando, a cada dia, pela cultura daqueles povos e por tudo que me levasse ao encontro daquele universo. Foi nesse contexto que, no ano de 2015, iniciei como bolsista no Programa de Iniciação Científica de uma Instituição de Ensino Superior da Grande Vitória-ES, com o objetivo de investigar aspectos culturais dos povos indígenas.

Naquele mesmo ano, levada pelo desejo de conhecer e vivenciar aquele universo, realizei minha primeira “viagem” e imersão ao que já se estabelecia como o campo de conhecimentos em que me encontro. De maneira específica, fui observar, sentir e vivenciar a primeira edição dos Jogos Mundiais Indígenas, ocorrida no Brasil, em Palmas/TO, a 1.919 km de onde morava. Nesse evento, tive a oportunidade de conhecer diversas práticas corporais, costumes e tradições dos povos indígenas do Brasil e de outros países, além de encontrar e conhecer pesquisadores e pessoas não indígenas que contribuíram e ainda contribuem para meu processo de formação. Ao retornar, além de mudas e sementes do Bioma Amazônia e do Cerrado, trouxe, na bagagem, novos olhares e ideias sobre as culturas dos povos indígenas e deveria realizar outra viagem, dessa vez com cerca de 80 km de distância.

¹ A manifestação cultural é toda forma de expressão humana, seja através de celebrações e rituais ou por meio de diferentes linguagens (escritas, visuais, verbais). As manifestações de matrizes africanas e indígenas são ainda marginalizadas historicamente e seguem, em um processo de reconhecimento, buscando espaços que promovam visibilidade.

Em um movimento simultâneo de revisão de literatura e registro de informações sobre as etnias, aldeias, seus representantes, autorizações e as reflexões sobre o que estava vivenciando, realizei minha primeira visita a uma aldeia Guarani, na cidade de Aracruz, no Espírito Santo, para observar e dar continuidade à delimitação do objeto de estudo. Essas andanças na vida, no campo de pesquisa e o processo de amadurecimento do projeto de estudo, por meio da revisão sistemática dos trabalhos que se dedicaram a compreender as manifestações culturais dos povos indígenas (VINHA, 2004; FASSHEBER, 2006; GRANDO, 2006; SANETO, 2012; ALMEIDA, 2013), levaram-me a elaborar um trabalho de conclusão de curso que buscou compreender os sentidos atribuídos às práticas corporais em uma aldeia Guarani na referida cidade².

É nessa conjuntura que a presente dissertação de mestrado se insere, seguindo o fluxo dos desejos e aspirações emanadas do processo de formação inicial de uma neófito no mundo acadêmico científico e da relação étnica com minha ancestralidade. Esta pesquisa, portanto, manifesta-se por meio de uma nova imersão no campo das culturas indígenas, percorre as trilhas e vestígios históricos da etnia Guarani no Espírito Santo e teve como objetivo avançar na compreensão de aspectos da cultura Guarani que outrora não puderam ser contemplados e desenvolvidos. Assim, analisa como se dão as relações entre formação docente e interculturalidade e suas possíveis implicações na Educação Física da Escola Municipal Pluridocente Indígena Aldeia Três Palmeiras.

Nesta conjuntura, a pesquisa foi se constituindo por meio de aproximações e buscas sucessivas por “[...] ‘resíduos’ e certos fatos que resistem às explicações habituais e só vêm à luz em virtude do confronto entre a teoria do pesquisador e as ideias nativas” (PEIRANO, 1995 apud MAGNANI, 2009, p. 134). Minha aproximação prévia, enquanto pesquisadora, implicou também no estranhamento em relação ao novo objeto, o que “[...] provém da presença de sua cultura de origem e dos esquemas conceituais de que está armada e que não são descartados”. O movimento de aproximação e distanciamento do objeto de estudo, o esforço de manutenção de rigor científico em uma dimensão que, simultaneamente, é olhar de *perto e de dentro*, “[...] deve distanciar-se pelo fato de estar em contato com outra cultura e outras explicações, as chamadas ‘teorias nativas’”. Este estudo considera essa condição de copresença e confirma que “[...] a atenção em ambas é que acaba provocando a possibilidade de uma solução não prevista, um olhar descentrado, uma saída inesperada” (MAGNANI, 2009, p. 134).

² “Educação Física e Educação Indígena: a nhebo’eaty como extensão da aldeia boapy pindo do povo guarani nhãdewa de Aracruz – ES” – Título do Trabalho de Conclusão de Curso (FREITAS, 2016).

É nesse contexto que fomos, gradualmente, aproximando-nos e percebendo aspectos das culturas de uma população de aproximadamente 67.523 indígenas, contendo, porém, subgrupos com dialetos e práticas corporais próprias, sendo eles: Guarani *Mbya*, Guarani *Nhandéva* ou *Chiripá* e Guarani *Kaiowá*, os quais vivem nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (IBGE, 2010).

Para falarmos sobre o povo Guarani, é fundamental compreender os caminhos percorridos até que ele chegasse ao estado capixaba, o que ocorreu a partir de um grupo remanescente do Rio Grande do Sul que traçou um longo percurso até o Espírito Santo em busca da *Oguata Porã* (Terra Sem Mal) entre os anos de 1940-1967. Atualmente, esse grupo habita o município de Aracruz, situado no litoral Norte, a 80 quilômetros da capital Vitória.

No processo de imersão ao contexto histórico da trajetória Guarani – com objetivo de investigar como se dão as relações entre formação docente e interculturalidade na Escola Municipal Pluridocente Indígena Aldeia Três Palmeiras e possíveis implicações na Educação Física –, outras indagações surgiam: existem programas de formação continuada para os professores da escola Guarani de Aracruz? Como se dá a seleção de professores indígenas? O que os documentos oficiais orientam e compreendem acerca da escola indígena? Se, e como, a Educação Física (EF) da escola Guarani é compreendida e quais orientações para o contexto escolar indígena? Inicialmente, na primeira etapa de estudos, essas questões não foram tratadas de maneira adequada, pois os ajustes analíticos tinham como foco a caracterização da Educação Física escolar indígena. Nessa perspectiva, ainda estavam centrados no acervo teórico dos estudos anteriores.

No decorrer do processo de análise dos dados e na apropriação do referencial teórico concernente à dissertação, foi-se delineando a estrutura do trabalho em uma lógica em que os objetivos estabelecidos previamente foram reconstituídos à medida em que o estudo avançou. Esses ajustes se deram a partir do que o campo demonstrou. Assim, foi possível identificar novas facetas do objeto de estudo e a reelaboração dos rumos deste trabalho.

As idas e vindas no contexto pandêmico, as mudanças de trajetórias e as dificuldades diversas deram o tom da (re)elaboração teórica, conceitual e metodológica deste estudo. Nesse contexto, gradualmente o trabalho foi se consolidando e o que, em princípio, seria um relato sobre descrições de aspectos interculturais mais evidentes e que caracterizam os avanços da educação escolar indígena e, conseqüentemente, da Educação Física no cotidiano da escola indígena, passou a ser um estudo que pôde identificar elementos que destoam parcialmente dessa lógica. No contexto de revisão permanente do que se estava construindo e a partir dos encaminhamentos do processo de orientação, ao (re)analísarmos os documentos e os relatos dos

sujeitos da pesquisa, constatamos que a formação de professores indígenas se constitui como importante fator nas relações estabelecidas na escola, na aldeia e, conseqüentemente, na Educação Física. Foi nesse contexto que o processo de formação de professores passou a ganhar destaque na busca para a compreensão da EF nesse cenário.

Diante dessas considerações, o desafio de elaboração deste trabalho, além de expressar aspectos que envolvem a minha/nossa história/ancestralidade, bem como minha/nossa identidade como povo capixaba e brasileiro, considera a multiplicidade de elementos culturais fruto dos desdobramentos do processo de modernização global e de fatores contemporâneos relacionados às mudanças comportamentais no âmbito das sociedades. Esse movimento, de acordo com Balandier (1997), decorre de uma tensão entre tradição e modernidade em que o novo promove um contexto de desordem, gerando uma nova ordem.

Esta questão, além de estar associada diretamente ao modelo escolar indígena, também pode estar relacionada, por exemplo, aos modelos de formação de professores indígenas. Como resultado de um movimento *disruptivo* ou de mudanças, podemos conjecturar por analogia que se manifesta como um fluxo contínuo de *(des)ordem*. Nesse contexto, consideramos significativos os avanços no processo de formação intercultural para educação escolar indígena. No entanto, os resultados das tensões geradas entre o tradicional e moderno são imprevisíveis e podem gerar novos desafios/tensões. Assim, as propostas ou modelos de formação implicam, também, em ações que tendem a gerar tensões no âmbito tradicional e moderno. Em outra perspectiva, é possível considerar tensões internas que não estão diretamente relacionadas à modernidade, mas à cultura local.

Refletir sobre tal afirmação no âmbito deste estudo indica cautela nas análises absolutas quando avaliamos somente as potencialidades das trocas interculturais e minimizamos as tensões geradas nas relações estabelecidas. Observar por essa perspectiva nos leva a refletir e ponderar sobre o alcance das propostas destinadas à formação de professores no âmbito da educação escolar indígena.

Quando identificamos a escola como exemplo concreto da modernidade que adentrou os territórios indígenas, inicialmente de forma impositiva e com projetos bem delimitados a fim de catequizar e assimilar esses povos, percebemos a pertinência da temática e o quanto ainda há resquícios e evidências históricas dessa relação. Entretanto, um marco que reconheceu a nova configuração que a instituição passou a assumir dentro dessas comunidades se deu por meio da Constituição Federal de 1988. A educação escolarizada indígena passou a ser reconhecida como um direito, devendo considerar toda diversidade, língua e costumes de cerca

de 305³ povos do Brasil. Fazer a educação diferenciada acontecer é algo extremamente complexo e delicado, pois envolve muitas distinções entre os grupos. No entanto, é algo emergente e legítimo.

Assim, a concepção do objeto de estudo, as trilhas e as estratégias metodológicas também são decorrentes dessas constatações e das implicações recíprocas. Porém, mesmo considerando as implicações históricas no campo da implantação do modelo escolar nas comunidades indígenas, fomos em busca de informações sobre como se dão essas relações no âmbito da escola indígena, tomando como referência ações que têm contribuído para a difusão dos saberes tradicionais e aqueles difundidos na/pela sociedade moderna e vinculados à Educação Física. No decorrer do processo de análise, esse contexto foi caracterizado como ambiente com trocas interculturais importantes e está intimamente ligado à formação de professores. A identificação da escola como pluridocente⁴ é demarcatório e sinaliza a dimensão intercultural articulada aos saberes das etnias e do campo educacional formal e trazem implicações significativas para a Educação Escolar Indígena e para a Educação Física.

A Escola Municipal Pluridocente Indígena Aldeia Três Palmeiras atende todas as crianças das aldeias Guarani, sendo elas: Piraqueçu, Boa Esperança, Olho D'água, Nova Esperança (também conhecida como Reserva) e Três Palmeiras⁵ (Lócus). A escolha dessa escola se deu porque, das cinco aldeias Guarani *Nhãdewa* existentes no município de Aracruz, localizadas ao Norte do Espírito Santo, apenas a aldeia Três Palmeiras possui escola em seu território.

Para realizar a primeira entrada no campo de estudo (realizada antes da pandemia de COVID-19), priorizou-se os trâmites que regulamentam a anuência da pesquisa. Por isso, conversei com o cacique da aldeia Três Palmeiras ao lado do diretor da escola, buscando contextualizá-lo quanto às ideias iniciais do estudo e à anuência das lideranças da aldeia envolvida. A partir desse encontro, fui à FUNAI, localizada em Aracruz, para colher a

³ Segundo o relatório *Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última Década e Desafios Pendentes para a Garantia de Seus Direitos* (2015), documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL/Nações Unidas), a população indígena mundial representa aproximadamente 370 milhões de pessoas morando em 90 países, com 5 mil culturas diferentes e falando 7 mil línguas. De acordo com esse documento, na América Latina, a população apresenta cerca de 45 milhões de indígenas, com 826 povos diferentes, representando 8,3% da população latino-americana. No Brasil, são 713 terras indígenas, que ocupam 13% do território nacional, com 896,9 mil indígenas (IBGE, 2010). Esses dados estatísticos são importantes para mostrar à sociedade que há diversidade entre esses povos e que a diversidade pressupõe alteridade.

⁴ Não foi possível localizar, na literatura sobre Educação Escolar Indígena, um conceito de pluridocência. No entanto, no campo de pesquisa – escola Três Palmeiras –, esse conceito foi incorporado ao nome formal da escola e na concepção desses sujeitos. A pluridocência pressupõe a participação de pessoas indígenas de outras etnias na configuração do corpo docente da escola.

⁵ Cabe destacar que o primeiro contato estabelecido com os representantes dessa aldeia ocorreu no ano de 2015 e, por isso, a anuência para um novo estudo foi concedida com facilidade.

assinatura da coordenação. Após reunir toda a documentação, que confere ao consentimento dos sujeitos participantes, o projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) e aprovado⁶.

As formas e métodos utilizados para a produção das informações do campo se deram a partir de: **a)** *observações* das aulas de Educação Física e da dinâmica escolar no contexto da aldeia; **b)** anotações em *diário de campo*, viabilizadas pela observação e conversas pautadas em diálogos, momentos e contextos vivenciados, seguidos de impressões e interpretações; **c)** *registro de imagens*, que colaboraram na interpretação de outras informações levantadas e ilustram o trabalho de campo preservando a identidade das pessoas; **d)** *entrevistas remotas*, no período de isolamento social, por meio de aplicativos de conversa/interação.

Neste contexto, o estudo se constituiu no segmento de uma abordagem qualitativa, configurando uma pesquisa de campo descritiva e interpretativa e, inicialmente, com base na observação participante (interrompida devido à pandemia⁷).

Por meio da observação participante e entrevista remota pudemos realizar um levantamento dos dados deste estudo, que foram registrados a partir da reunião de informações e problematizações que versavam sobre o cotidiano (rotina) escolar pluridocente e da presença da Educação Física. Antes da pandemia, no período de outubro de 2019 e março de 2020, foi possível realizar o total de 7 (sete) visitas na escola, a fim de construir uma aproximação com o campo de forma progressiva. Em março de 2020, o acompanhamento foi feito apenas nos dias específicos das aulas de Educação Física, com as turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Pensando que as turmas do 1º, 2º e 3º anos não falam português, optei por acompanhar apenas as demais turmas, que dialogam nos dois idiomas: Português e Guarani.

Devido à impossibilidade de acesso presencial às aldeias, à suspensão das atividades presenciais na escola e de encontros presenciais com os indígenas em virtude da pandemia da COVID-19, iniciada em meados de março de 2020⁸, o trabalho de campo precisou ser interrompido e repensado.

⁶ CAAE: 26687419.5.0000.5542.

⁷ O principal impacto que o trabalho sofreu graças à referida pandemia foi esse. Com a inviabilidade de realização de visitas no campo, a produção de dados foi retomada à distância de forma remota. Mesmo com as fragilidades desse recurso e adesão efetiva dos sujeitos da pesquisa, foi possível agregar e dar seguimento ao trabalho que foi iniciado.

⁸ O negacionismo por parte dos governantes brasileiros em considerar e reconhecer o posicionamento de especialistas da área da Saúde, bem como suas instituições responsáveis, potencializou o avanço da contaminação do vírus no Brasil. A disputa pela descoberta e aprovação de vacinas foi acelerada até que a grande massa da população mundial fosse imunizada. A falta de insumos para a confecção da mesma, assim como as denúncias de corrupção no processo de negociação e compra de vacinas, reforçam a polarização política brasileira.

Nesta relação ainda prematura com o campo, o surgimento da pandemia trouxe implicações diretas no trabalho. As visitas na aldeia foram impossibilitadas, assim como a escola fechada. Tais ações de restrições de pessoas não indígenas em território indígena foram realizadas por medida de segurança e atendendo aos protocolos sanitários do Estado e Município. No entanto, segui estabelecendo contato com o diretor da escola, com pedagoga e com alguns professores por meio de aplicativos de comunicação virtual. Com muita dificuldade devido ao limitado acesso à internet e às novas demandas da rotina escolar, a aderência desses sujeitos à pesquisa por meio dessa “condição tecnológica” não foi a mesma.

Quando a pandemia se instaurou, as atividades na escola ficaram suspensas durante três meses. Nessa angústia e tristeza pelas mais de 600 mil vidas perdidas, fomos seguindo e nos reinventando com as nossas (e novas) demandas diárias. Vale ressaltar, ainda, que esta pesquisa lida com uma população reconhecida como especial (classificados de risco, segundo a FUNAI⁹) e, por esse motivo, ainda há algumas restrições de acesso presencial às comunidades indígenas.

Em junho de 2020, ocorreu o retorno das atividades escolares, porém de forma remota. A partir desse período, os professores preparavam as aulas em uma semana e, na semana seguinte, os alunos/pais buscavam o material na escola. Essa opção foi disponibilizada para as pessoas que não possuíam acesso à internet (a maioria acabava optando por essa opção).

Buscando novas alternativas, foi elaborado um primeiro roteiro de entrevistas para ser realizado nessa fase de atividades suspensas na escola a fim de compreender e refletir sobre o novo cenário instituído nas aldeias Guarani graças à pandemia. Para esse momento, convidamos a pedagoga e o diretor da escola, por meio de um aplicativo de conversa/interação virtual. Analisar os documentos da escola e conversar com as lideranças da aldeia e da instituição possibilitou identificar como a formação de professores e as características da pluridocência podem gerar impactos na cultura escolar e na compreensão de Educação Física na aldeia/escola.

Após compreender como a comunidade Guarani estava lidando com a nova rotina, foi elaborado um novo roteiro de entrevistas considerando a função/cargo que cada um ocupa na escola. A entrevista semiestruturada foi realizada por meio do aplicativo de interação virtual, deixando o convidado responder via mensagem de texto e/ou áudios. Para esse momento, foi convidado todo o corpo docente (seis professores), o diretor e a pedagoga da escola, bem como os caciques das aldeias Guarani. No entanto, justifico mais uma vez que, devido à nova

⁹ A FUNAI nos atualiza enquanto pesquisadores via e-mail, reforçando que permanece proibida a nossa entrada nos territórios indígenas. O último e-mail chegou no dia 28/05/2021.

demanda de trabalho (aulas remotas¹⁰), alguns professores se recusaram a participar. Com isso, obtivemos sucesso com dois professores (responsáveis por ministrar as atividades de História e de Ciências), um cacique, o diretor e a pedagoga da escola. Acredito que o fato das entrevistas serem realizadas nessa configuração potencializou a recusa dos mesmos.

Em um terceiro momento, pude realizar uma entrevista com a professora de Educação Física por chamada de vídeo (*on-line*), bem como conversar com dois alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre essa disciplina por meio de grupo de conversa/interação virtual. Nessa etapa, os dados foram guiados por roteiro flexível, em que os atores sociais (professores, administradores, dirigentes, alunos e lideranças da aldeia) foram questionados sobre os usos e apropriações da Educação Física pela escola Três Palmeiras. Os depoimentos foram captados por mensagens de texto e áudio disponibilizados no aplicativo de conversa/interação virtual, a partir da autorização da pessoa entrevistada. As entrevistas ocorreram no horário apropriado para o participante e à distância.

É importante frisar que o acesso à internet e sinal de rede na comunidade Guarani é precário, daí a dificuldade em realizar e viabilizar o convite para a participação da pesquisa nesse novo formato, o que gerou pouca e/ou limitada aderência do grupo. Além disso, segundo os nossos informantes, os atores sociais da escola estavam atarefados com as novas demandas da rotina de ensino em modo remoto¹¹. Ou seja, segundo eles, a jornada de trabalho triplicou. Mesmo com todos os desafios, foi possível dar sequência e andamento ao trabalho. Veja, no quadro a seguir, todos os sujeitos que aceitaram participar de entrevistas (presencial ou virtualmente).

Quadra 01: Lista de todos os sujeitos entrevistados de forma sistêmica.

Lista de Entrevistados
01) Diretor da Escola Guarani
02) Pedagoga Tupiniquim
03) Professora de EF A Tupiniquim
04) Professor de EF B Tupiniquim
05) Professor de Ciências Tupiniquim
06) Professor de História Tupiniquim
07) Cacique Marcelo Guarani (Aldeia Nova Esperança)

¹⁰ No período de isolamento social, a escola foi direcionada a retomar suas atividades de forma remota. Assim, a instituição criou grupos correspondentes às turmas em um aplicativo de conversa/interação virtual. Nesses grupos, encontravam-se os responsáveis pelas crianças, os alunos, os professores, o diretor e a pedagoga da escola. Lá eram disponibilizados os conteúdos das disciplinas. Aos pais que não tinham acesso à internet, a Secretaria de Educação Municipal elaborou uma apostila impressa para que os alunos pegassem na escola para realizar as atividades em casa. Porém, segundo relato da gestão da escola, não houve devolutiva desse material para as crianças acerca do conteúdo desenvolvido.

¹¹ A escola, desde o início da pandemia, atendeu seus alunos de forma remota. O atendimento ocorria via *smartphone* e os que não possuíam acesso a um aparelho se dirigiam à escola para buscar o material impresso. No ano de 2022, a escola retomou efetivamente o formato presencial.

08) Cacique Nelson Guarani (Aldeia Três Palmeiras)

Assim, em concordância com pressupostos que reconhecem e consideram as dinâmicas e tensões culturais que foram enfrentados durante a fase de campo, buscou-se possibilitar estratégias no “olhar”, “ouvir” e “escrever” sobre. Segundo Oliveira, o ato de

Olhar e de Ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar (i.e., peculiar à antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do Outro “de dentro”, em sua verdadeira interioridade. Tentando penetrar nas formas de vida que lhe são estranhas, a vivência que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto, uma vez que essa vivência – só assegurada pela observação participante “estando lá” – passa a ser evocada durante toda a interpretação do material etnográfico [...] (OLIVEIRA, 1996, p. 31).

A inspiração na observação denominada participante possibilitou um grau de interação com o campo estudado, afetando-o e sendo afetada. O que significa dizer que “o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação” (OLIVEIRA, 1996, p.21).

Sobre o processo de levantamento e seleção de referencial teórico, os trabalhos foram selecionados em periódicos da Educação Física, da Educação e das Ciências Sociais. Os periódicos do campo da Educação Física foram analisados em um recorte temporal de 2000 a 2020. As revistas investigadas foram: 1) *Movimento*, 2) *Pensar a Prática*, 3) *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), 4) *Motrivivência*, 5) *Revista de Educação Física* e 6) *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*.

A seleção dos trabalhos ocorreu a partir da definição dos descritores de busca nas revistas. Nesse caso, foram utilizados: *educação escolar indígena*, *escola indígena* e *educação indígena*. Concomitante a essa busca, o processo de triagem de aporte teórico também se configurou a partir da leitura dos títulos e respectivos resumos para validação de interface com o tema. Assim, pude elencar trabalhos que versavam especificamente sobre escola indígena e Educação Física nesse contexto.

Considerarei, para além dos artigos (originais e de revisão), ensaios e resenhas publicados nas revistas. Nesse processo, o esforço foi em direção de avaliar a situação de produção sob o recorte do tema – escola e Educação Física – no campo específico, perceber como o objeto é apresentado/construído nos estudos, bem como as lacunas existentes. Para tanto, é notório a necessidade da ampliação do referencial teórico em áreas como da Antropologia, Educação e

Sociologia, visto que em estudo anterior¹² pôde-se constatar que trabalhos sobre Povos Indígenas na área da Educação Física ainda é um movimento historicamente recente. No entanto, conseguimos notar e reconhecer referências que tem se consolidado, no campo, sobre essa temática.

No processo de revisão sistemática e análise de dados, foi possível identificar e analisar duas categorias: *I) relação entre formação de professores indígenas e a interculturalidade em uma escola pluridocente e II) aspectos que culminam na compreensão de Educação Física entre os gestores e professores da escola Guarani.*

O estabelecimento das categorias se constituiu como fio condutor para a conclusão deste estudo. A caracterização da escola, associada à formação de professores, foi fundamental para a compreensão dos avanços históricos na qualidade das ações relacionadas à proposta intercultural e de valorização dos saberes das comunidades indígenas. No mesmo sentido, também identificamos aspectos que carecem de atenção e aprofundamento no sentido de mitigar desdobramentos que possam comprometer o acesso ao processo de formação de professores Guarani.

No contexto de análise das categorias articuladas ao referencial teórico e dados do campo, foi possível constatar repercussões importantes e contraditórias dentro do contexto denominado pluridocência e no âmbito da Educação Escolar Indígena. Isso significa que as características culturais e o processo de formação¹³ local podem influenciar na adesão das aulas, na evasão e no distanciamento dos alunos da escola Guarani, bem como na formação de novos docentes.

No que se refere à segunda categoria, a Educação Física é compreendida e vivenciada por meio das práticas corporais da cultura indígena (caça, pesca, danças, jogos, brincadeiras, etc.) e do esporte (futebol). De maneira geral, a compreensão de Educação Física se apresenta em duas perspectivas principais: A primeira se refere à apropriação do termo e à identificação da própria existência do *Ser Guarani*, daí sua valorização, pois se manifesta como prática corporal inerente ao se movimentar do indígena. Está ligada, em alguma medida, com a identidade Guarani e, por isso, não há necessidade de um saber de fora. Essa compreensão

¹² Trabalho realizado no processo de Iniciação Científica (2015) e Trabalho de Conclusão de Curso (2016) sobre a escola Guarani, como já citado na introdução, foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e estão disponível na Plataforma Brasil (CONEP), no processo CAAE: 42099615.5.0000.5068.

¹³ Consideramos esse o caráter interdependente da formação docente/discente. Mesmo que o enfoque seja na formação docente, no âmbito deste trabalho, conjecturamos implicações recíprocas no processo de formação de professores indígenas, evasão e, em algum grau, restrições ou impedimentos para o acesso à formação docente de alunos Guarani.

também foi demarcada nos documentos oficiais como justificativa para a não inclusão da Educação Física em algumas escolas indígenas.

A outra está associada à Educação Física escolar institucionalizada. Nesse caso específico, não é redundante o termo. Essa Educação Física escolar deve incorporar a cultura corporal indígena local. Entretanto, além das práticas corporais daquela “Educação Física natural” do *Ser Guarani*, está embutido o esporte. Simultaneamente, a Educação Física escolar é objeto de desconfiança por parte do grupo pelo receio de abandono das práticas corporais tradicionais. Essa desvalorização também pode ser inferida pela não existência de conteúdos explicativos sobre essa disciplina nos documentos da escola. Por outro lado, a valorização dos esportes por parte de membros da escola/aldeia expressa relativa valorização sobre a pertinência desse lugar na escola. A estratégia de ensinar os esportes e/ou considerá-los como parte dos conteúdos garante participação e adesão dos alunos nas aulas. Por esse ângulo, a Educação Física escolar passa a ficar “refém do esporte” para sua legitimação, como se a valorização da Educação Física escolar dependesse dos conhecimentos “de fora”, mesmo que já incorporados pela cultura local.

As duas categorias estabelecem interfaces quando analisamos a compreensão de Educação Física dos professores e diretor da escola com a de outros representantes da aldeia. Nesse caso, a Educação Física Escolar Indígena vem sendo construída no dia a dia da instituição como expressão da cultura local (tradicional e esportiva), das experiências não positivas do passado com ênfase no esporte e dentro de uma conjuntura da escola indígena com predominância de professores de outra etnia.

Para alcançar os objetivos da pesquisa: no capítulo 1, discorremos sobre o processo da trajetória Guarani para o Estado do Espírito Santo; no capítulo 2, apresentamos os documentos norteadores para a Educação Escolar Indígena, caracterização da escola Aldeia Três Palmeiras e aspectos do processo de formação docente local (LOPES; GRUPIONI, 1995; MONTE, 2000) e interculturalidade (FLEURI, 2001; BOARETTO; PIMENTEL, 2015; WALSH, 2019; SKOLAUDE et al., 2020) em uma escola pluridocente; no capítulo 3, abordamos a Educação Física como componente curricular nas escolas indígenas e, de maneira específica, como se constitui na Escola Municipal Três Palmeiras, assim como as implicações da Formação Docente e a pluridocência para a Educação Física Guarani; no capítulo 4, apresentamos nossas conclusões sobre o estudo.

2 MEMÓRIAS GUARANI EM TERRAS CAPIXABAS

“Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”

(Ailton Krenak)¹⁴

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apontou que o Espírito Santo tinha uma população de 9.160 indígenas e que, em Aracruz, concentrava-se o maior contingente desses habitantes. Trata-se, portanto, de uma cidade que se destaca pela presença indígena em sua história e em seu cotidiano.

Neste capítulo, busco trazer apontamentos que tocam as *etnias*¹⁵ que vivem/resistem ao norte do Espírito Santo na atualidade, em especial, a população Guarani. Tal qual apresentado ao longo da introdução, a opção por essa etnia está vinculada ao processo de aproximação ao campo desde a formação inicial e, assim, pela proximidade e acessibilidade ao campo. É importante ressaltar que, quando me refiro à cultura destes povos, reconheço a diversidade existente entre as etnias e aldeias. Logo, compreende-se que cada povo e aldeia possui um contexto próprio, com costumes e modos de ser, narrativas e memórias históricas singulares e nos possibilita percebê-las no processo de introdução e (re)construção da escola indígena Guarani Três Palmeiras. (CICCARONE, 2011; BENTIVOGLIO, 2017; 2019; TEAO, 2008; 2015; MARCILINO, 2014)

Por outra perspectiva, “civilizatória” e eurocêntrica, há cinco séculos fora dado início ao processo de desenvolvimento/modernização das terras brasileiras: a “descoberta do novo mundo”. Durante essa investida nada amistosa, as ações colonizadoras provocaram o

¹⁴Ailton participou da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição Brasileira de 1988. Durante a Assembleia Constituinte, em 1987, protagonizou uma das cenas mais marcantes: em discurso na tribuna, pintou o rosto com a tinta preta do jenipapo, segundo o tradicional costume indígena brasileiro, para protestar contra o que considerava um retrocesso na luta pelos direitos dos índios brasileiros. Nascido em Minas Gerais, no ano de 1953, é um líder indígena, ambientalista e escritor. É considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional. Pertence à etnia indígena Krenak.

¹⁵*Etnia* é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros, indígenas e outros grupos em nossa sociedade. Ou seja, é um “grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios” (BOBBIO, 1992, p. 449). É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2017 p. 49-50).

desaparecimento de muitas sociedades indígenas, “[...] seja pela ação das armas, seja em decorrência do contágio por doenças, ou ainda, pela aplicação de políticas visando à assimilação dos índios [...]” (CIVITA, 1972; apud. OKADA; BARRETO, 2010, p. 198-199).

Atualmente, no estado do Espírito Santo, localizado na região Sudeste do Brasil, identificamos uma predominância das etnias Tupiniquim e Guarani. Contudo, há outras etnias espalhadas na região, como os *Goitacá*, os *Purí*, os *Coroado*, os *Maxacali*, os *Aimoré*, os *Pataxó*, os *Botocudo* (ou *Crenaque*) e os *Temiminó*, que, com o tempo e o avanço do desenvolvimento urbano, foram migrando ou desaparecendo (BENTIVOGLIO, 2017).

A coleção¹⁶ “História dos Povos Indígenas no Espírito Santo” (BENTIVOGLIO, 2017) apresenta como principal objetivo dar luz à presença indígena na formação histórica do nosso Estado. Os Guarani não eram exatamente uma população que habitava o atual território do Espírito Santo. Sua chegada nesse solo ocorreu em 1967, no mesmo ano em que a empresa “Aracruz Celulose” chegou ao Estado.

No mapa abaixo, elaborado em 1878 e posteriormente atualizado, é possível identificar a diversidade étnica que habitou o Espírito Santo ao longo dos anos. Atualmente, vivem, no Espírito Santo, apenas duas etnias mencionadas no mapa: os Tupiniquim e Guarani.

¹⁶ O autor organizou e lançou quatro obras com textos sobre os indígenas que existiram e os que ainda vivem em nosso território. Os livros da coleção “História dos Povos Indígenas no Espírito Santo” apresentam como subtítulos: volume 01) Os Puri (2017); volume 02) Os Tupiniquim (2019); volume 03) Os Guarani (2019); volume 04) Os Krenak (2019).

Figura 1: “O Solo Capixaba e sua Diversidade Étnica ao Longo da História”.



Fonte: Bentivoglio (2017, p. 9).

No que tange ao contexto de rivalidade e violência, o Espírito Santo foi um dos territórios atingidos desde o início da colonização portuguesa no Brasil. Por meio da “expansão das terras ocupadas pelos novos colonos, os índios tiveram que, desde o início rechaçar o invasor enfrentando-o [...]” ou, em busca por sobrevivência, aproximando-se dele com o intuito de estabelecer uma espécie de “aliança” entre populações indígenas e portuguesas (BENTIVOGLIO, 2017, p. 14).

Tais “alianças” aconteciam de maneira recorrente por parte dos europeus, que, cientes da existência de desavenças entre os diferentes grupos indígenas, se beneficiavam delas, o que acabou potencializando as controvérsias e o combate entre os povos, propiciando, portanto, que os próprios indígenas se atacassem. Nesse caso, torna-se latente o interesse utilitário por parte dos invasores nesse tipo de relação com os indígenas, no contexto de conflito e extermínio destes.

As disputas se valiam em torno de terra, capital, produtividade, eficiência e, sobretudo, porque os colonizadores apresentavam uma concepção religiosa cristã, para a qual o argumento principal era o de que os povos indígenas não eram filhos de Deus. Para eles, os costumes e relação espiritual dos indígenas era algo tão singular e diferente que os distanciavam do

caminho de Deus. Tal convicção e estranhamento ancoraram, desde então, um genocídio contra as populações indígenas de modo desenfreado.

Vale registrar que a maior parte das narrativas em que os indígenas aparecem ou são valorizados na história capixaba, são exatamente aqueles momentos em que os índios auxiliam, ou se juntam aos colonos europeus na empresa colonial, trabalhando ou colaborando com estes: convertendo-se ao cristianismo, combatendo índios selvagens rivais, ajudando e encontrar caminhos, construindo vias e edificações, etc. Essas raras oportunidades em que entraram em cena no passado histórico capixaba acabam elidindo os embates que seguramente foram muito mais numerosos, sendo pouco retratadas as investidas e guerras de conquista e de extermínio movidas pelos colonos que habitaram o atual território do Espírito Santo contra os índios que aqui viviam (BENTIVOGLIO, 2017, p. 15).

Neste processo de não indígenas (religiosos e colonos) *desterritorializarem* os povos indígenas, os nativos do Espírito Santo, em um cenário hostil, de tensões e desordem, conseguiram reconfigurar “novas ordens” a fim de retificar sua identidade e seus territórios.

Ao longo do século XIX até meados do século XX, os Tupiniquim

“foram perdendo seu território com o fim dos aldeamentos, a ação de posseiros e a instalação da empresa Aracruz Celulose¹⁷. [...] Com a luta pela terra junto aos Guarani, os Tupiniquim acionaram a identidade política de índios para recuperar os antigos territórios” (TEAO, 2015, p. 91).

Para os Guarani, a garantia de seu lugar (território) reconhecido fortalece os direitos coletivos sobre a terra, educação, saúde e cultura.

A marcha (1940-1967) se refere a um período e trajetória de deslocamento enfrentado pelos Guarani até atingir terras capixabas durante o século XX, o que envolveu um longo processo de reconhecimento e regularização de territórios (2007) que fora iniciado pelos Tupiniquim e, posteriormente, aconteceu junto aos Guarani na região de Aracruz.

Ciccarone (2001) e Teao (2008; 2015) apontam narrativas de todo o percurso Guarani até o atual território, iniciado no Estado do Rio Grande do Sul. Esse pequeno coletivo, formado por cerca de sessenta pessoas, foi conduzido pela líder xamânica *Tatatxi Ywa Rete*¹⁸ (na Língua Portuguesa, conhecida como “Dona Maria”). Esse grupo Guarani seguiu em busca da *Oguata Porã* (Terra sem Mal) durante quase trinta anos pelo litoral Sul e Sudeste do Brasil. Nesse período, puderam promover alianças políticas e afetivas, casamentos, trocaram sementes com

¹⁷ O conflito fundiário envolvendo Tupiniquim, Guarani e a empresa Aracruz Celulose ocorreu nos anos de 1967 a 2006.

¹⁸ *Tatatxi* foi uma líder que compartilhava suas revelações e sonhos que direcionavam e justificavam os caminhos a serem percorridos até o Espírito Santo. Era reconhecida e lembrada pelos parentes Guarani como uma importante líder religiosa que mantinha a coesão do grupo Guarani por meio de seus ensinamentos espirituais, históricos e de comportamento diante do universo dos não indígenas.

os parentes e realizaram rituais. A mobilidade, por outro lado, pôde reafirmar o sentimento de pertencimento ao grupo e de identidade étnica (CICCARONE, 2001). Nesse contexto, podem-se perceber aspectos de trocas culturais significativas e manutenção da unidade étnica. Contudo, quando analisamos aspectos específicos da relação com as culturas não indígenas, percebemos tensões históricas que deflagraram e justificaram a busca pela *Terra sem Mal*.

Um dos principais motivos da mobilidade Guarani consistiu-se nos intensos conflitos fundiários desde a sua região de origem, no Rio Grande do Sul. As situações de hostilidade e combate entre Guarani e pessoas não indígenas advinham da expansão agrícola (atualmente nomeada “agronegócio”) para produção de erva-mate e laranja no Sul do Brasil. E, nesse caso, as populações indígenas ainda eram usadas como mão de obra barata e semiescrava (TEAO, 2015).

Esta realidade também impulsionou os Guarani a se deslocarem por vários pontos dentro do Estado gaúcho. A saída do grupo Guarani do Rio Grande do Sul ocorreu no ano de 1940, após serem expulsos de suas terras por fazendeiros. Saindo da região de Porto Xavier e São Miguel, os Guarani decidiram ir para Paranaguá de barco e de trem até Curitiba, ambas cidades localizadas na região do Paraná. Durante esse processo de movimentação, os indígenas negociavam com a prefeitura e delegacias o fornecimento de alimentos, passagens e/ou transporte para o grupo.

Em São Paulo (SP), os Guarani percorreram as aldeias de Rio Branco, Itariri, Rio Comprido, Rio Silveira, Boa Vista, Bertioiga e Ubatuba. De acordo com Ciccarone (2001), o grupo de *Tatatxi* vivia em territórios confinados em pequenos espaços. Após o falecimento de uma tia paterna, *Tatatxi* decidiu sair de Rio Comprido, mesmo com a oposição de alguns familiares. Ou seja, a morte de parentes entre o mesmo grupo também se configurava como justificativa de deslocamento e andanças em busca por um “território sem mal” Guarani, assim como os sonhos constantes da líder religiosa, que indicavam a necessidade de percorrerem outros caminhos.

É importante sinalizar que essa breve contextualização da trajetória Guarani até o Espírito Santo trata de um pequeno e restrito grupo que se deslocou do Sul até aqui (ES). Além disso, vale ressaltar que tais informações fazem parte de narrativas registradas por pesquisadores/autores junto aos Guarani do ES (CICCARONE, 2001; TEO, 2015; BENTIVOGLIO, 2017).

Em Rio Silveira (SP), *Tatatxi* e seus filhos começaram a articulação em torno da mobilização política, junto às autoridades regionais, sobre o reconhecimento de suas terras. Em 1957, com a morte de seu esposo, os indígenas saíram de Rio Silveira com mais seis famílias

Guarani e pararam perto de Ubatuba. Em seguida, instalaram-se em uma área de mata, próxima a Parati, no Rio de Janeiro. Nesse período, os indígenas trabalhavam como agricultores (CICCARONE, 2001).

No Rio de Janeiro, puderam percorrer as regiões de Mambucada, Serra D'Água e Rio Bracuí. Nesse momento, os Guarani viviam da venda de artesanato e trabalhavam nas regiões do entorno. As mulheres indígenas trabalhavam como empregadas domésticas nos municípios de Campos, Macaé e Barra Mansa.

Em 1967, trinta indígenas Guarani chegaram ao Espírito Santo de trem. Inicialmente, estabeleceram-se em Vitória, morando de aluguel na região periférica da cidade. Vendiam seus artesanatos e estabeleciam relações com instituições religiosas para conseguir suporte financeiro para sobrevivência. Essa relação está alinhada aos avanços do processo de modernização e desenvolvimento urbano, que gradualmente foi proporcionando trocas culturais e, simultaneamente, delimitando territórios (CICCARONE, 2001).

Se concordarmos que a trajetória migratória realizada por esse grupo permitiu que se apropriassem de elementos da cultural local e, simultaneamente, difundissem parte de seus costumes, podemos conjecturar que o processo permanente de trocas culturais ainda está em curso e que tem desdobramentos ainda não identificados. Isso não significa afirmar, porém, que essa relação proporcionou ou proporciona interação de maneira horizontal entre as culturas no âmbito indígena e não indígena.

Quando analisamos o processo de deslocamento dos Guarani em solo capixaba, o destino sonhado e prometido a esse povo não era Vitória. A líder espiritual *Tatatxi* relatou que sonhou com *Ñanderu* (Deus) e Ele a revelou que a “Terra sem mal” era Caieiras Velhas, onde já habitavam os Tupiniquim. Essa revelação levou os Guarani a saírem da capital (Vitória) a pé, para a região de Caieiras Velhas (Município de Aracruz). Por isso, as terras em que os Guarani vivem atualmente são Tupiniquim (CICCARONE, 2001).

Os Tupiniquim são maioria étnica e controlam a distribuição dos recursos naturais e dos recursos destinados às famílias resultantes de acordos econômicos com os grandes empreendimentos. No entanto, as alianças são (re)construídas e mantidas em torno da luta pelos direitos coletivos dos dois povos, que dividem pacificamente o mesmo território (18.072 hectares)¹⁹, sendo que cada etnia vive a partir da sua dinâmica cultural específica.

¹⁹ Diante das investidas da empresa e da insistência da luta indígena, em meio a pressões locais, nacionais e internacionais e preocupado com os desdobramentos dos acontecimentos na região, o Ministro da Justiça resolveu demarcar a área reivindicada, 11.009 hectares, o que ocorreu em setembro de 2007. No entanto, até a presente data, a demarcação não foi homologada pela Presidência da República. A partir dessa última demarcação, os

Aqui encontramos informações importantes que podem estar vinculadas à alguma sobreposição hierárquica e relações de poder entre as etnias. Essas relações não são diretamente contempladas nos estudos e modelos conceituais de interculturalidade, no entanto, podem estar vinculadas, por exemplo, às atividades no cotidiano escolar indígena.

O conceito de interculturalidade está ligado a um “[...] movimento étnico-social [...] e [...] reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade” (WALSH, 2019, p. 9). No contexto analisado, é possível que outros elementos tradicionais, que não os de origem moderna, tencionem por validação e sobreposição a outra cultura ou etnia. Esse será um ponto importante em nossas análises quando avançarmos para a noção de interculturalidade. Por hora, seguiremos os rastros da etnia Guarani e da escola indígena.

Constatar nuances da trajetória Guarani no Brasil e no Espírito Santo nos aproxima de fatos que demonstram relativa sinergia entre culturas distintas. Mesmo constatando que os motivos que impulsionaram o movimento migratório da etnia Guarani para o Espírito Santo estão relacionados a conflitos fundiários, exploração de mão de obras e conflitos culturais relacionados à cultura não indígena, é possível identificar relativa manutenção dos saberes tradicionais vinculados à espiritualidade, ancestralidade e relação íntima com a natureza. Assim, no estado do Espírito Santo, os Guarani demonstram uma relação de circularidade e reciprocidade com o meio ambiente e essa relação se apresenta por meio da ideia de *Oguata Porã*. Para alcançar o *Oguata Porã*, é necessário encontrar uma área para o cultivo, sendo que a conquista desse lugar mítico só advém de uma vida sem brigas, de respeito aos outros e à natureza. A ideia de vida sem conflitos está associada à “peregrinação pelo país” e aos encontros com as culturas dos não indígenas. No âmbito do processo de aproximação e permanência na região de Aracruz, em alguma medida, mesmo vivenciando conflitos/disputas locais por território e outros direitos, outros aspectos incidiram de forma direta e determinante na “familiarização” e permanência dos Guarani na região. Para os Guarani, o território precisa reunir os seguintes critérios:

Yy py (terra na água, ilha), *Para py* (ilhas no mar), *Yva pau* (espaço entre o céu e terra, na direção de *Nhanderu*), *Ara py* (é o dia, espaço onde fica a claridade), *Tekoa* (espaço da aldeia), *Yvy katu* (terras boas para plantar), *Tata ypy* (onde os Guarani acendem o fogo), *amba* (local onde os Guarani se reúnem na mata), *kaguy* (mata), *kanguy poru ey* (mata intocada) (BENTIVOGLIO, 2019, p. 55-56).

Tupiniquim (em conjunto com os Guarani) estão de posse de 18.072 hectares, representando 60,24% do território possuído até a década de 1960 (BARCELLOS, 2009, p. 158).

Assim, mesmo que as terras sejam de propriedade dos Tupiniquim, os Guarani encontram motivos suficientes para sua permanência e somam forças para realizar suas reivindicações. Nesse contexto, vivenciam relações singulares estabelecidas com o meio que o cerca, o que também repercute nas suas práticas corporais. Para os Guarani do Espírito Santo, as práticas corporais e seus saberes ocorrem de forma constante e ampla, por meio dos ensinamentos e no ato de preparo da ornamentação e pintura corporal, na confecção consoante as vestes e artefatos de sua cultura, no preparo e realização das danças e cantos de seu povo, na construção de suas moradias, no cultivo dos alimentos para a comunidade e comercialização na região, no pescar – quando possível, considerando as condições atuais de impureza do rio –, no brincar na árvore e no chão descalço, dentre outras práticas que se fazem presentes na rotina Guarani.

Foto 01: “Apresentação da Dança Guarani *Jeroky*”.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Nas Danças *Jeroky*, é comum os movimentos remeterem ao comportamento dos pássaros. Nessa apresentação, realizada para um grupo de visitantes não indígenas na aldeia, pude notar a forte marcação binária, em que batem os pés no chão de forma alternada e ritmada. Segundo os nossos informantes, nesse momento, é possível estabelecer relação próxima e de valorização ao solo/terra. Essa dança ocorre acompanhada de um canto, onde os Guarani exaltam os animais, em especial os pássaros, pois os consideram mensageiros divinos, elo entre humanos e *Nhanderu* (Deus). Essas práticas corporais possuem princípios de cunho religioso para os Guarani e ocorrem em momentos específicos dentro da comunidade, em festividades locais e quando há visitação em grupo na aldeia temática²⁰. Essas práticas corporais estão

²⁰ A aldeia temática é um espaço dedicado a receber visitação de pessoas não indígenas.

ligadas e fazem parte da constituição do *Ser Guarani*. Nesse contexto, o caráter indissociável entre as práticas corporais nativas e a espiritualidade (Corpo/espírito) denotam aspectos da compreensão do que é Educação Física.

A organização tradicional Guarani tem como base fundamental a cosmologia – os ensinamentos espirituais. Os Guarani são um povo místico e toda sua espiritualidade sustenta, alimenta e direciona o seu cotidiano, assim como a força de *Nhanderu*, a crença no seu poder e força reveladora também inspiram e norteiam as ações do cotidiano (PPEGES)²¹.

Nesta conjuntura, a identidade ou, se preferirem, o modo de *Ser* na cultura Guarani se expressa por diversas práticas e compreende relações de equivalência entre humanos e não humanos (CICCARONE, 2001). Ou seja, esse grupo acredita que quando um indígena falece, sua alma pode “entrar” em algum animal ou objetos simbólicos para aquele povo. Os rituais festivos, as pinturas corporais, o artesanato, as performances culturais das danças, nas letras dos cantos e na escolha e manutenção dos apelidos (uma espécie de segundo nome dado por eles) demonstram o caráter indissociável entre o corpo e a espiritualidade; da manutenção ou assunção de uma nova forma de existência após a morte.

Foto 02 e 03: “Artesanato Guarani: o Instrumento “Pau de Chuva” e a “Onça Pintada””.



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Os Tupiniquim e Guarani pertencem ao mesmo tronco linguístico²² **Tupi**, família **Tupi-Guarani**. Por esse motivo, é possível estabelecer certa comunicação quando se opta em falar

²¹ “Proposta Pedagógica das Escolas Guarani do Espírito Santo” é um documento que iremos apresentar no capítulo seguinte.

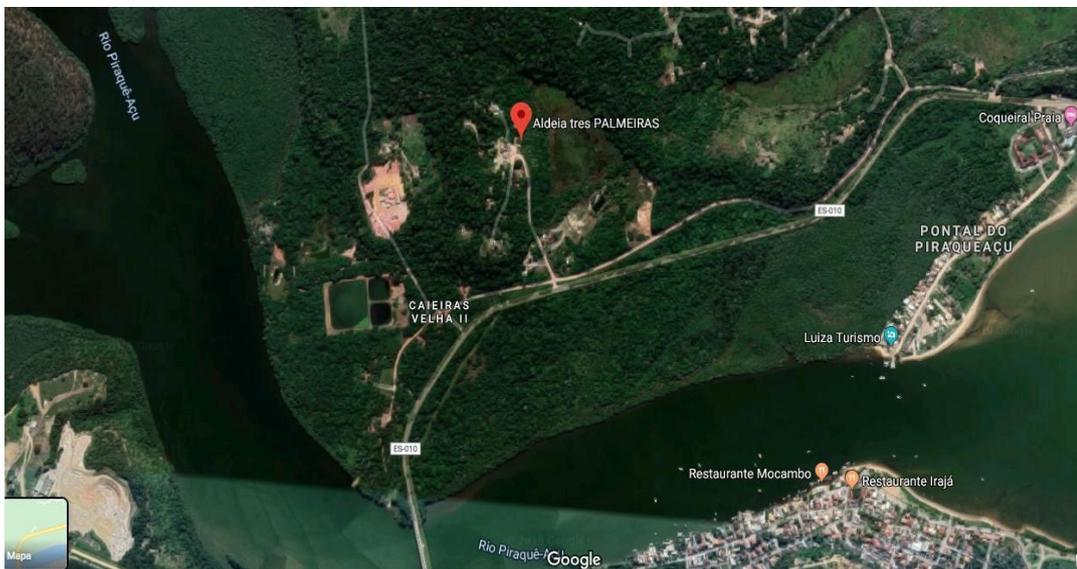
²² Quando se fala em tronco, têm-se em mente “línguas cuja origem comum está situada há milhares de anos, as semelhanças entre elas sendo muito sutis. Entre línguas de uma mesma família, as semelhanças são maiores, resultado de separações ocorridas há menos tempo. No que diz respeito às línguas indígenas no Brasil, por sua

na língua materna. Durante o período de campo, ao conversar sobre essa questão, uma professora Guarani deu o exemplo da semelhança existente entre a Língua Portuguesa e o Espanhol. Embora possamos não dominar o idioma (o espanhol, nesse caso), conseguimos realizar uma interpretação “ampla” e superficial da fala devido às semelhanças existentes.

Atualmente, os Guarani do Espírito Santo trabalham com a agricultura nas aldeias para consumo da comunidade e comércio, seguem confeccionando e vendendo seus artesanatos, promovem visitação e guiamento em seu território, ocupam também os cargos gerados pela presença dos postos de saúde dentro das comunidades, assim como da escola. Além disso, alguns indígenas acabam absorvidos como mão de obra de grandes empresas da região de Aracruz (como Fibria e Jurong), ocupando cargos fora das aldeias (de embalador ou caixa em mercados, por exemplo).

As aldeias Guarani presentes em terras capixabas são: *Piraquê-açu* (Peixe Grande), *Boapy Pindo* (Três Palmeiras), Boa Esperança, Olho D’Água e a mais recente, Nova Esperança (também conhecida como aldeia da Reserva). Na imagem de satélite disponibilizada pelo *Google Maps*, podemos identificar a aldeia lócus desta pesquisa.

Figura 2: “Localizando a Aldeia Três Palmeiras”.



Fonte: *Google Maps* (2020).

vez, há dois grandes troncos – Tupi e Macro-Jê – e 19 famílias linguísticas que não apresentam graus de semelhanças suficientes para que possam ser agrupadas em troncos. Há, também, famílias de apenas uma língua, às vezes denominadas “línguas isoladas”, por não se revelarem parecidas com nenhuma outra língua conhecida” (Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 02 set. 2020).

É importante salientar que os caminhos percorridos proporcionaram aos Guarani a reelaboração de sua “identidade étnica e construir a história desse grupo” (TEAO, 2015, p. 98), assim como as relações (amistosas e/ou de conflitos) estabelecidas com outras populações étnicas possibilitaram aos dois povos habitantes vigentes (Tupiniquim e Guarani) a reelaboração de suas histórias, tradições, memórias, culturas e identidades coletivas. Nesse processo, a escola também passa a representar um importante papel para reconhecimento e potencialização de identidades, na perspectiva das tensões decorrentes das relações entre culturas tradicionais e modernas. Sobre isso, no próximo capítulo, será abordado o processo de escolarização nas escolas indígenas do Brasil.

3 A ESCOLARIZAÇÃO EM ALDEIAS BRASILEIRAS: A CAMINHO DE UMA ESCOLA INTERCULTURAL

“Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar”
(Chico Science)

Este capítulo busca elucidar noções do processo histórico em que a instituição escolar foi introduzida no cenário das aldeias indígenas. Antes da compreensão e reconhecimento dos seus direitos, a escola era imposta aos indígenas a partir de modelos etnocêntricos dominantes e utilizada como instrumento de catequização e integração forçada à sociedade não indígena.

Hoje, a Escola Indígena tem apresentado novos contornos para o alcance de uma instituição diferenciada com base na educação intercultural. Isso não significa que não há mais tensões decorrentes do encontro entre culturas, mas outras. Nessa conjuntura, no primeiro tópico será abordado os principais documentos norteadores, fruto desse processo das propostas e mudanças para as escolas indígenas; no segundo, apresentação e caracterização da escola Guarani; e no terceiro, Formação Docente e os desafios em uma escola Pluridocente Guarani.

As primeiras iniciativas e desenvolvimento de ações para Educação Escolar Indígena foram desenvolvidas de maneira impositiva a partir de modelos etnocêntricos dominantes, como instrumento de catequização e integração forçada à sociedade não indígena. Hodiernamente, o reconhecimento e valorização das culturas indígenas na escola indígena tem apresentado novos contornos para o alcance de uma instituição diferenciada com base na educação intercultural.

Sobre essas questões, apresentaremos, de forma analítica, as orientações e problemáticas de um dos principais documentos norteadores para escolas indígenas: o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI)²³, documento que propõe um caminho diferente do vivido ao longo da história.

No que tange às relações estabelecidas entre a educação escolar e os povos originários do Brasil, o RCNEI representa um grande e significativo marco, porque, alinhado à Constituição, ao Estatuto do Índio, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a outros dispositivos legais, propõe uma nova Escola Indígena, fundamentada nas

²³ A SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), responsável pelas políticas educacionais para povos indígenas, foi extinta em 2 de janeiro de 2019.

especificidades desses povos, como, por exemplo, os princípios da interculturalidade e o ensino bilíngue.

Neste sentido, faz-se necessário problematizar, analisar e refletir sobre o que o documento nos propõe acerca da singularidade da educação escolar indígena e diante de quais cenários a escola é constituída. Inicialmente, é importante esclarecer sobre os distintos modos de conceber a educação, haja vista que, no documento, há relativa convergência entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Exemplo disso, o que se refere ao tempo-aldeia × tempo-escola, que, em muitos momentos, entram em relação de disputa e conflito, o que gera tensões para esses atores da escola e comunidade envolvida (SANETO, 2016).

Quando analisamos a concepção de Educação Indígena, constatamos que ela tem sido pensada e desenvolvida no/pelo cotidiano da aldeia, por meio da oralidade e intergeracionalidade, que promovem a transmissão do conhecimento, independente da escola.

Saneto (2016), em estudo realizado sobre a Educação Escolar Indígena com os povos Bororo (Mato Grosso), problematizou as tensões existentes entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a *Educação Escolar Indígena* se manifesta nos espaços e ações escolarizadas, busca somar esses saberes “outros”: moderno e tradicional (SANETO, 2016). Para isso, é fundamental que haja efetiva flexibilidade e autonomia na construção desse currículo e da escola, considerando, sobretudo, o tempo-aldeia²⁴ e espaço-dimensão de ensino e aprendizado (BRASIL, 1998). É importante frisar que a educação escolar se configura como uma Educação Básica e formal porque é institucionalizada, seja ela presente nos contextos quilombola, no campo ou indígena, por exemplo.

No mesmo sentido, avançaremos para a compreensão de aspectos da conformação do cenário da Educação Escolar Indígena a partir da formação de professores e possíveis implicações no contexto analisado.

3.1 DOCUMENTOS QUE REGEM A ESCOLA INDÍGENA NO BRASIL

O sistema de educação escolar para os indígenas buscava integrá-los, instruí-los e dominá-los culturalmente como meio de fomentar a assimilação dos indígenas à civilização cristã (BARROS, 2015). A trajetória da escolarização em aldeias acompanhou o processo de colonização no Brasil. Por isso, destaco três momentos desse período, a saber: a posse e

²⁴ O tempo-aldeia se mostrou central na estratégia de se pensar e repensar formas de educação “outras” àquelas da modernidade. Considerando e reconhecendo as necessidades reais que a comunidade apresenta e espera que a escola atenda. A escola, então, torna-se parte do cotidiano da aldeia e não a aldeia da escola.

exploração da terra; catequese; e a educação como aculturação, ocorridas de forma concomitantes.

Faz-se evidente que o movimento de colonização como mecanismo de controle e genocídio contra os indígenas estava apenas no início. As manifestações e práticas indígenas não eram aceitas pelos colonos, tais costumes eram utilizados para legitimar o uso do cristianismo com ações violentas de cunho físico, simbólico e social, visando gerar uma “transformação” não apenas comportamental e estética, mas também no que se refere às suas crenças. A religião, atrelada à escola, pôde ser usada de múltiplas maneiras, sobretudo na tentativa de (des)construção das identidades indígenas em detrimento dos padrões europeus (BETIVOGLIO, 2017).

Apenas recentemente o olhar sobre esses povos como seres selvagens e fadados à extinção começou a ser tensionado. Um divisor de águas foi provocado a partir de uma relevante conquista, a Constituição Federal (CF) de 1988, pois foi a partir dela que outras ações legislativas que tratam especificamente sobre as questões (direitos) indígenas, assim como de outras “minorias”, foram desencadeadas.

Neste sentido, foi possível, pela primeira vez, pensar em uma regulamentação de relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas que rompeu com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista²⁵, passando a reconhecer os direitos dos indígenas de exercer seus usos, costumes e tradições.

Dentre esses direitos assegurados por meio da Constituição Federal de 1988, destacamos a educação escolarizada indígena, a partir da qual é garantido o respeito e o diálogo entre saberes tradicionais e não indígenas, possibilitando uma reorganização do sistema de ensino das escolas básicas vigentes em aldeias e espaços não indígenas. O artigo 210, parágrafo 2º, diz que “[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O artigo 215, parágrafos 1º e 2º, prevê que o Estado proteja o pleno exercício de direitos, incentivo e difusão das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-

²⁵ A política da integração teve como premissa fundamental um preconceito, que compõe um conjunto de julgamentos acolhido de maneira acrítica e passiva, com apoio em tradições e costumes de uma autoridade. Essa ação se deu pela “maioria” em relação à “minorias”. Nesse sentido, ao “integrar” o indígena, buscou-se fragilizar seu direito originário à posse permanente da terra tradicionalmente ocupada, assim como desconsiderar toda sua história, costumes e cultura. Em 1988, a Constituição rompeu com a lógica imposta pelo integracionismo em prol da política da interação.

brasileiras, tal como a disposição de datas comemorativas²⁶ de diferentes segmentos étnicos (BRASIL, 1988).

Essa compreensão parece estabelecer vínculos com a ideia de interculturalidade crítica, entendida como processo social, político e epistêmico, [...] como sinônimo da decolonialidade, [...] relações assimétricas estabelecidas pelo colonizador em termos políticos, sociais e epistêmicos [...] e influência recíproca exercida por parte daqueles que foram historicamente subalternizados (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 89). De maneira específica, os autores abordam a formação de professores como possibilidade de resistência ante aos desafios vivenciados pelos povos indígenas no campo da própria existência. Ressaltam a constitucionalidade da “[...] garantia de direitos que incluem o reconhecimento da diversidade cultural e da soberania indígenas das terras tradicionalmente ocupadas por eles [...]; [...] uma educação própria e diferenciada; e a proteção às suas manifestações culturais” (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 89).

Outra ação legislativa sobre esse assunto surgiu com o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, quando o Ministério de Educação (MEC) passou a assumir como responsabilidade a sistematização de ações referentes à Educação Escolar Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, em consonância com Fundação Nacional do Índio. Essa transição possibilitou uma mudança de paradigma fundamental para que ocorressem os avanços no campo da Educação Escolar Indígena, como a criação de cursos de licenciaturas interculturais indígenas a fim de substituir o corpo docente não indígena, investimento em produção de materiais didáticos específicos, formação continuada para professores indígenas e ampliação da educação básica nas escolas indígenas.

Neste mesmo decreto, o artigo 2º atribui a execução dessas ações por meio das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as diretrizes traçadas pelas Secretarias Nacionais de Educação do MEC (BRASIL, 1991). Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, acatando a Constituição de 1988, são apresentados incisos – dos artigos 78 e 79 – que elucidam ações que tratam da Educação Escolar Indígena, tal como os objetivos para realização dos programas de acordo com a LDB:

I - Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; **II** - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; **III** - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às

²⁶ Desde 2019, por meio do atual Governo, as intervenções no que tange às questões dos povos indígenas têm galgado passos de retrocesso. Por isso, as ações realizadas são limitadas e refletem uma concepção colonialista e estereotipada acerca desses povos.

respectivas comunidades; **IV** - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Durante esse movimento, no ano de 1998, o Estado, através do MEC e da Secretaria de Educação Fundamental, e em atendimento às determinações da LDB, sela um compromisso com os povos originários brasileiros no que se refere à coordenação e apoio às escolas indígenas por meio da construção do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI). Esse documento visa apresentar possibilidades, prováveis desafios e sugestões de caminhos didáticos e pedagógicos para escolas indígenas²⁷, tal como os demais atores atuantes nessas escolas, propondo trabalhar na perspectiva de uma Educação Escolar Indígena diferenciada (BRASIL, 1998).

Por meio desse debate, percebe-se que não basta que as escolas estejam em territórios indígenas, elas precisam ser (re)pensadas e (re)organizadas para cada contexto, a fim de atender às expectativas almejadas por cada coletividade. Por isso, é fundamental que haja efetivamente a flexibilização dos currículos, calendário letivo e a autonomia dos gestores/agentes indígenas da escola. Sobre isso, o RCNEI infere:

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

A começar pela presença dos indígenas nessa instituição, que passam a ocupar todas as esferas como protagonistas – assumindo cargos de docência e administração das escolas. Sobre isso, pude constatar, por meio das narrativas de informantes da escola Guarani do Espírito Santo, como a escola ganhou novos significados após a substituição dos atores sociais não indígenas, tanto no corpo docente quanto no âmbito administrativo/gestão.

Ainda sobre o RCNEI, salientamos que ele foi, à primeira escritura, elaborado pelo Estado exclusivamente para os atores sociais das escolas indígenas, em busca de promover uma sistematização mínima com princípios e diretrizes norteadores. Concomitantemente, reitera a necessidade de perceber e considerar as singularidades de cada etnia e aldeia. Contudo, o documento não elucida caminhos possíveis para a concretização dessa educação diferenciada.

²⁷ Hoje, ainda é uma realidade das escolas indígenas possuir em seu corpo docente professores não indígenas e/ou de etnias distintas a localidade da escola. Notamos que, nesses casos, tendem a ser geradas e potencializadas novas tensões em torno dos saberes e fazeres da escola.

Nas páginas iniciais do referido documento, é possível encontrar a carta de apresentação ao professor indígena, que infere:

[...] Princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, e não orientações programáticas fechadas em uma "grade", este Referencial pode ser pensado e aplicado nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular. [...] Considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998, p. 6).

Neste trecho, é possível notar como a autonomia é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento fluido da rotina escolar. Sobre esse tema, a LDB indica a viabilidade no que concerne ao poder de decisão da equipe pedagógica e da direção escolar em definir a organização das turmas, por exemplo: se será por séries anuais, ciclos, grupos não seriados, dentre outras possibilidades.

Entretanto, a realidade sobre essa pressuposta autonomia em escolas indígenas não ocorre de forma efetiva como previsto em lei. O fato de serem gerenciadas em suas localidades por Secretarias Educacionais, que, em sua maioria, são compostas por pessoas não indígenas, tende a dificultar o diálogo e a tomada de decisões acerca dos anseios e das especificidades do cotidiano escolar da aldeia. Ou seja, a lei permite a flexibilidade, porém, na maioria dos contextos, os formatos de gestão engessam as ações de perspectiva intercultural, prevalecendo uma lacuna entre o previsto na legislação e a realidade.

A educação escolar indígena, portanto, prevê um espaço para saberes específicos dos grupos étnicos, assim como formas próprias de metodologias, planejamento, organização e gestão (SANETO, 2016). Nesse bojo, o MEC idealiza uma Educação Escolar Indígena, como forma de ensino **intercultural**, que deve “[...] garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional” (BRASIL, 2007, p. 21).

Boaretto e Pimentel (2015) são autores da Educação Física e apontam reflexões e problematizações sobre esse conceito amplo da interculturalidade. Apesar das diversas terminologias, considera-se educação intercultural o conjunto de propostas educacionais e pedagógicas que têm o interesse de estimular relações de respeito e integração entre diversos grupos socioculturais, dentro de uma perspectiva dialógica (BOARETTO; PIMENTEL, 2015, p. 640-641). Isso quer dizer que está em processo, que é fruto das relações estabelecidas no dia a dia da Educação Escolar Indígena. Se dá como expressão crítica da realidade. Não se constitui

como um conceito frio e burocrático. Não se dá de forma linear e previsível como fomos acostumados a pensar ao fazer pesquisa e, por vezes, no fazer docente.

Ao desenvolver seus estudos sobre a interculturalidade dos povos indígenas do Equador e Bolívia, Walsh (2019) declara que, nos países da América Latina,

O princípio da interculturalidade respeita a diversidade de povos e nacionalidades indígenas e demais setores sociais equatorianos. Mas, a seu turno, demanda unidade entre eles nos níveis econômico, social, cultural e político, com vistas a transformar as estruturas atuais [...] (CONAIE, 1997 apud WALSH, 2019, p. 12).

Nesse contexto, compreende-se que o intercultural visa estabelecer diálogos entre as tradições, conhecimentos, culturas e saberes próprios das sociedades indígenas, bem como sua interação com experiências, racionalidades e práticas das sociedades não indígenas (SKOLAUDE et al., 2020).

Compreender o caráter múltiplo da dimensão conceitual de interculturalidade se constitui como ponto fundamental para nossas reflexões, na medida em que baliza a compreensão sobre as iniciativas e propostas que têm como objetivo a valorização, o respeito e a integração entre as culturas. Assim, no âmbito da cultura Guarani da Aldeia Três Palmeiras e, de maneira específica, na escola Pluridocente, compreendemo-la como um contexto de trocas e permeabilidades entre fronteiras étnicas, devendo promover práticas democráticas entre os atores sociais que transitam nesses espaços. Essa noção de interculturalidade está intimamente relacionada com os documentos analisados, com os relatos dos sujeitos e com as propostas de formação de professores indígenas. É nessa conjuntura e diante da diversidade cultural inerente às sociedades/culturas que urge a necessidade de criação de mecanismos que potencializem a troca e diálogo com o “outro”, em prol de uma educação intercultural “outra”, que não gere ou potencialize desigualdades e injustiças sociais. Nesse cenário, ainda existem tensões e visão de mundo distintas devido à falta de conhecimento, sensibilidade e distanciamento com as culturas dos povos originários por parte das pessoas não indígenas que ocupam os cargos de instituições reguladoras do ensino básico.

Um exemplo para elucidação desses conflitos se dá nas definições e nos critérios que validam o calendário acadêmico dissemelhante ao não indígena. As cobranças realizadas por representantes das Secretarias Nacionais ou Regional de Educação para com as escolas indígenas torna notório esse distanciamento de “mundos” quando não consideram a relação peculiar tempo-aldeia em detrimento do tempo-escola. Segundo Saneto, “parece haver tensões

entre educação escolar indígena e educação indígena, ao passo que ambas disputam tempos e espaços de convivência com os sujeitos” (SANETO, 2016, p. 35).

Para minimizar tais tensões, é de suma importância que efetivamente haja autonomia e flexibilidade para que os indígenas elenquem suas próprias demandas, de acordo com os costumes que interferem diretamente na rotina da escola e comunidade.

O que nos leva a indagar sobre quais são os critérios que compõem e determinam um dia letivo; uma colheita em território indígena já prevista naquele período do ano, tradição desse grupo, pode ser considerada um dia de aula? Nas aldeias Guarani do Espírito Santo, sabemos que as crianças, desde muito novas, acompanham seus pais nos processos de produção e comércio de artesanatos e cultivo de roças para manutenção da renda familiar e subsistência, assim como de caça e festas, comemorações, plantios e rituais, as práticas corporais preservadas são demandas que acontecem para além do núcleo familiar, mas na aldeia como um todo. Dessa forma, como a escola pode estar em sintonia com as necessidades da aldeia? Há evasão? Como se dá o processo de formação docente e como isso implica no cotidiano da Educação Escolar Indígena? E na Educação Física? As atividades acontecem com regularidade, em um tempo específico, e, por isso, podem ser pensadas, organizadas e previstas no PPP das escolas ou nas políticas relacionadas?

Para percorrer novas empreitadas e transformação indicadas pelo RCNEI, é preciso que a escola construa e adeque seu Projeto Político Pedagógico (PPP) visando fundamentar suas modificações, pautadas nas diretrizes da LDB. Sobre isso, pude analisar essas e outras questões através da *Proposta Pedagógica das Escolas*²⁸ *Guarani do Espírito Santo* (PPEGES) da Escola Três Palmeiras, a qual será problematizada no capítulo seguinte.

A reinvenção da escola é emergente para que esteja em sintonia com a coletividade e lideranças da aldeia, junto também dos demais atores da escola (direção, pedagogos, professores, alunos, técnicos e servidores). A escola, depois da Constituição de 1988, deixa de ser uma imposição e se torna uma reivindicação dos povos indígenas. Assim como na escola não indígena, em que reconhecemos que cada turma apresenta um contexto próprio, nas escolas indígenas isso é intensificado devido à notória pluralidade e especificidades étnicas.

Cada povo guarda sua cultura, história, distinção e semelhança. Por isso, é de suma importância a superação dessa tradição de uma “política pública homogeneizadora que não atinge somente a educação escolar indígena”, mas todos os espaços sociais da educação brasileira (BRASIL, 1998, p. 39). A proposta curricular da escola deve, sobretudo, buscar

²⁸ Até o ano de 2015, havia duas escolas Guarani. A partir de 2016, as turmas se concentraram em uma só escola (reinaugurada) em Três Palmeiras.

fortalecer e reafirmar a cultura desse povo, atendendo às expectativas reportadas e sendo norteados pela interculturalidade.

No próximo tópico, discorrerei sobre a escola da aldeia Três Palmeiras (ES) e seus documentos norteadores.

3.2 A ESCOLA MUNICIPAL PLURIDOCENTE INDÍGENA ALDEIA TRÊS PALMEIRAS

No ano de 1987, na aldeia Boa Esperança, em Aracruz, Espírito Santo, a escola Guarani foi fundada. Nesse período, foi regida conjuntamente pela Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA), pelo Governo do Estado do Espírito Santo e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Naquele contexto, o corpo docente era composto apenas por professores não indígenas, o que gerava diversos conflitos tanto no cotidiano da escola, quanto na comunidade e lideranças. A relação entre escola e comunidade era totalmente vertical, segundo os informantes. Sobre esse período, o diretor narra suas experiências na escola Boa Esperança, iniciada aos 12 anos de idade, em 1987:

Não era só somente na aldeia Boa Esperança, mas em todo o território brasileiro. A escola, a educação escolar era fundada, era construída e imposta pela FUNAI e pelos órgãos do Estado em todo o território nacional. Então, quando começou a ser trabalhado, a escola não se preocupava com a cultura indígena, nem muito menos com a língua indígena e tinha questão da professora ser rígida, tinha palmatória, tinha castigo. E aí, muito tempo depois, os Guarani perceberam que as crianças, os alunos, estavam perdendo, misturando a sua língua, não tava mais como original, misturava português com Guarani (DIRETOR DA ESCOLA, 11/08/2020).

Em 1991, a FUNAI deixa de ser a responsável pela área de Educação Escolar Indígena e o MEC passa a assumir esse papel. Esse foi um importante marco histórico, que potencializou as forças e lutas indígenas. Essa mudança foi determinante para gerar os novos caminhos para uma educação escolarizada indígena composta pelo pilar da interculturalidade.

As duas etnias presentes em Aracruz-ES, Guarani e Tupiniquim, vêm discutindo de forma sistematizada sobre escolarização nas aldeias desde o ano de 1995, por meio do *I Seminário de Educação Indígena Guarani*, na aldeia Boa Esperança, e o *I Seminário de Educação Indígena em Caieiras Velhas*, na aldeia Tupiniquim. Foi a partir desse ano que os Guarani se uniram aos Tupiniquim na luta pelo direito e (re)construção de uma educação escolar diferenciada, que atendesse a necessidades específicas.

A partir deste cenário, nos anos de 1996 a 1999, foi realizado o curso de *Formação de Educadores Tupiniquim e Guarani*, fruto de uma parceria já existente entre as duas etnias, do

Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Pastoral Indigenista, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA).

Através desse curso, foi possível realizar a formação de cinco professores Guarani, o que possibilitou a introdução do ensino bilíngue nas escolas Guarani. Um desses professores habilitados a adentrar na escola com o papel de ensinar a escrita Guarani é o atual diretor²⁹ da escola Três Palmeiras. Dos cinco professores formados, dois continuam atuando nessa instituição.

Em 2000, os professores se reuniram a partir de um curso de formação, a fim de construir um currículo específico e diferenciado para as escolas indígenas, que foi concluído no mesmo ano. A luta seguiu objetivando a construção de novas escolas nas aldeias e, nesse processo, a escola na aldeia Três Palmeiras foi fundada (ano 2000). A reivindicação não cessou, passando a clamar por produção de material didático específico, formação para pessoas da comunidade lecionarem, formação continuada para os professores indígenas, dentre outras demandas. Essa mobilização ocorreu em nível nacional.

Até o ano de 2003, o corpo docente era formado por pessoas indígenas e não indígenas. Através da participação de sete professores Guarani no curso de *Formação Guarani das Regiões Sul e Sudeste do Brasil*, realizado com grupos Guarani do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo, em 2004, a comunidade e sua liderança passou a exigir que todos os professores das escolas Guarani que atuavam desde a Educação Infantil até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental passassem a ser exclusivamente professores Guarani (PPEGES).

Em continuidade ao curso de *Formação Indígena Guarani das Regiões Sul e Sudeste*, em parceria com a SEMED, agora no ano de 2006, foi possível iniciar a elaboração da *Proposta Pedagógica das Escolas Guarani* para o grupo capixaba, com autoria dos próprios professores indígenas e da equipe pedagógica local.

É importante salientar que, na realidade contemporânea, é muito comum que os professores das escolas indígenas sejam indicados pela própria comunidade e essa ação é prevista no RCNEI (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a relação de confiança é construída diariamente no contexto/rotina da aldeia em questão, para “seleção” do indígena que poderá atuar como docente na escola da aldeia (GRANDO, 2006). O professor, nesse ambiente, é

²⁹ Ele iniciou sua carreira docente em 1998, na escola em Boa Esperança.

reconhecido como uma pessoa que detém e transmite saberes. Assim, criam-se novos papéis sociais e, por isso, o professor se torna uma liderança.

No processo de construção do currículo da escola, segundo o que consta no documento *Proposta Pedagógica das Escolas Guarani do Espírito Santo* (PPEGES), os professores notaram a necessidade de sistematizar os objetivos daquele currículo, a saber: 1) o papel a ser desempenhado pela escola na sociedade Guarani; 2) os princípios que devem nortear a escola; 3) os conteúdos da cultura Guarani que devem ser ensinados na escola; 4) a maneira como devem ser ensinados os conteúdos; 5) o ensino da língua Guarani e da língua Portuguesa e 6) a maneira como deve ser avaliado o processo de ensino-aprendizagem.

Tais objetivos foram pontuados pela comunidade, em agosto de 2006, durante o curso de Língua Guarani com a professora Ruth Montserrat³⁰. Essa ação visou contribuir para conclusão do novo currículo, que vai além dos atores da escola, buscando o protagonismo de toda a comunidade.

Nesse processo de elaboração da *Proposta Pedagógica das Escolas Guarani do Espírito Santo*, o mesmo procedimento foi seguido, no sentido de ir além de uma ação consultiva com a comunidade, buscando discutir e revisar o documento. Em um sentido semelhante, sobre a perspectiva intercultural nas escolas indígenas,

[...] se percebe atualmente, ouvindo relato das comunidades indígenas é que a escola está sendo entendida pelos índios, como um instrumento que leva à compreensão e à avaliação crítica da realidade em que vivem essas sociedades. Nesse sentido, começam a despontar componentes políticos da educação, tais como a participação das lideranças indígenas e das comunidades na definição de seus currículos. A escola indígena para os diferentes povos, cada vez mais toma uma dimensão de projeto de futuro e resistência étnica. Os próprios índios vão construindo coletivamente seus projetos. A expectativa em relação à educação escolar intercultural é exatamente poder acessar os conhecimentos, de forma a satisfazer seus interesses e necessidades. Neste caso, o processo de ensino e aprendizagem deve transitar pelos saberes da cultura tradicional e da ciência do mundo não indígena (MENDONÇA, 2006, p. 52).

Na comunidade Guarani (ES) visitada em loco, questões como sustentabilidade, manutenção das manifestações culturais, divulgação da cultura e história Guarani, saúde Guarani e da organização espacial foram abordadas e estão presentes nos dados do estudo.

³⁰ Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1961), mestrado em Ciências Filológicas - Universidade Patrice Lumumba - Moscou (1967) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Professora aposentada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assessora Linguística de vários projetos de Educação Escolar Indígena. Pesquisadora na área de Linguística Indígena (língua Myky e, em especial, línguas do tronco tupi), além de estudo de fontes tupi colonial. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767033J3>>.

O PPEGES, finalizado no ano de 2009 (vale lembrar que foi iniciado em 2006), aponta que o principal alvo do ensino escolar Guarani são as crianças e os mais jovens (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais), pois compreende que é nessa fase que podem investir no sentido de desenvolver a autoafirmação da identidade Guarani. Ademais, a escola conta e abre espaço para receber o apoio dos anciões, pois o documento compreende que elas são a fonte de sabedoria e que há grande potencial educativo nas relações *intergeracionais*.

Segundo a fala dos dirigentes da escola, os mais velhos possuem livre acesso ao cotidiano, a fim de verificar e interagir com os alunos em sua rotina escolar, além de convidá-los para participarem dos eventos e festividades, fazendo suas contribuições. Pudemos perceber essa questão ao longo das visitas, como, por exemplo, na festividade da “Semana da Criança”. Notamos a presença de pessoas mais velhas (e não necessariamente responsáveis de alunos) rodeando os espaços da escola e interagindo com os estudantes.

A escola indígena precisa ser pautada pela interculturalidade (RCNEI, 1998). Nesse sentido, o papel da escola Guarani, segundo o PPEGES, é possibilitar o diálogo entre as diversas culturas, proporcionar acesso a diferentes formas de conhecimento, fortalecer a organização do grupo e as relações com outros grupos indígenas e, sobretudo, garantir a manutenção e a difusão da cultura Guarani. É possível perceber um esforço do corpo docente e da equipe pedagógica no que tange a esse trânsito de saberes diversos.

Neste documento, são expostos comentários de indígenas da comunidade Guarani, registrados desde as primeiras reuniões de sistematização para reivindicação de uma escola diferenciada até o fim da elaboração do documento (recortes históricos). As falas demonstram qual concepção e papéis correspondem a escola nesse ambiente.

Se tivermos educadores índios então precisamos ter uma escola só para nós e assim, os educadores não vai sair para dar aula fora da aldeia e nem as crianças sair para estudar fora. Porque se funcionar uma escola dentro da aldeia vão estar valorizando os educadores, alunos e nossa comunidade (INDÍVÍDUO X, ALDEIA BOA ESPERANÇA, 13/08/1999 apud PPEGES).

Quando meu filho deixou de estudar briguei muito com ele, mas não teve jeito. Aqui na aldeia hoje tem mais branco que índio [...]. Para os mais antigos é só plantar perto de casa, colher e viver assim mesmo. Saber ler é bom para pegar um ônibus e para ir ao comércio. É bom ter educador para poder ensinar nossa cultura. O estudo pode levar os jovens a querer ir para a cidade. Os educadores precisam ensinar que índio deve viver na aldeia e ficar pouco na cidade (INDÍVÍDUO Y, 08/12/2005 apud PPEGES).

A religião é nossa sabedoria. Respeitamos as outras religiões e queremos que respeitem a nossa. Precisamos que nossas crianças sejam fortalecidas em nossa religião (CACIQUE TONINHO, BOA ESPERANÇA, 10/08/1999 apud PPEGES).

Conversamos com os pais sobre a importância de estimularem seus filhos a frequentarem a escola, para que possam ajudar assim a desenvolver o projeto Guarani que se quer (INDÍVÍDUO Z, ALDEIA TRÊS PALMEIRAS, 10/08/1999 apud PPEGES).

Parece-nos que a escola é apreendida pela comunidade como um projeto de vida e resistência para o povo Guarani. Na fala do indivíduo Y, é possível notar de forma clara a necessidade de a escola pedagogizar os conhecimentos tradicionais, assim como fortalecer vínculos tão cruciais e específicos da cultura tradicional Guarani, como a religião. Dessa maneira, a escola passa a incidir de forma direta na formação e na constituição do que representa *ser Guarani*.

Sobre o que representa ser um Guarani, o Cacique Marcelo, da aldeia Nova Esperança, fala:

O povo Guarani são considerados guerreiros, coletores e caçadores né, são um povo amante da natureza, né? É um povo muito ligado à terra, e também tem muito conhecimento dos tempos. Das coisas da natureza, do tempo de caça, o tempo de pesca, o tempo de colheita de fruta, né? Tudo isso eles têm conhecimento e são muito ligado também à espiritualidade, são um povo muito ligado mesmo da parte espiritual, né? Conhecedores de remédios, né? Conhecedores de muitas coisas que são guardados com sete chaves e que são passados de pai para filho, né? (CACIQUE MARCELO, 2020).

A fala do cacique Marcelo (2020) vai em direção à fala do cacique Toninho (1999), ao abordar a questão da espiritualidade e religião Guarani, sendo que a escola necessariamente deve apresentar, segundo essas lideranças, um papel de centralidade ao apresentar e problematizar esse tema com os alunos da comunidade envolvida.

Sendo assim, torna-se fundamental que os professores e demais atores sociais que compõem a escola sejam indígenas Guarani a fim de contribuir de forma efetiva nesse processo de constituição do ser Guarani. No entanto, no campo, podemos constatar pouca mobilização para que isso ocorra. O Cacique Nelson, da aldeia Três Palmeiras, reforça:

Muito importante ter educadores índios dando aula, facilita a compreensão das crianças na aprendizagem. Toda conversa na comunidade é feita na língua, e se tem educadores ensinando na língua, isso é importante. Também precisam aprender português para quando saírem da aldeia, conseguir compreender ao falar com o “branco” (CACIQUE NELSON, 1999 apud PPEGES).

Existe uma expectativa muito otimista acerca do trabalho dos professores indígenas, pois, ao longo da história, as escolas Guarani, assim como nas demais populações indígenas do Brasil, foram regidas por professores não indígenas, como podemos constatar na fala do Diretor da Escola Três Palmeiras:

[...] Era uma escola que tinha ainda a ideologia “de fora”, da sociedade nacional, e na época a professora, era a professora da FUNAI, e era branca, né? Então não tinha nenhum conhecimento sobre a cultura indígena de forma geral (DIRETOR DA ESCOLA, 2015 – ARQUIVO PESSOAL).

Ou seja, a relação com a escola era em outro tom, não era um espaço em que os indígenas entravam e se sentiam acolhidos e representados, a comunicação era truncada e os objetivos conflituosos. Podemos constatar aproximação com a ideia de importância da compreensão de diferentes epistemologias e a necessidade de adoção de diferentes práticas e recursos metodológicos para uma escola diferenciada. Isso significa considerar que, independente do terreno em que a escola esteja inserida, na condição de instituição social promove um encontro de ambivalência com as diferentes normas e tradições (SANETO, 2016).

Ressalto que me refiro a um contexto de análise distinto deste trabalho. No entanto, quando analisamos as relações históricas entre as culturas tradicionais e, de maneira específica, dos povos indígenas com pessoas não indígenas, é evidente o “encontro de ambivalência com as diferentes normas e tradições”. Nesse contexto, realinhamos a ideia de ambivalência para aquilo que se expressa simultaneamente com valores opostos ou muito diferentes. Se concordarmos com isso, podemos localizar ações que têm como objetivo solucionar problemas decorrentes das tensões históricas entre as culturas indígenas/cultura escolar moderna e, simultaneamente, gerar resultados inesperados com valores opostos aos esperados³¹.

Em outra perspectiva, a configuração física da escola Três Palmeiras, até o ano de 2015, era formada por duas casas pequenas de alvenaria e pelo *opwã*. O *opwã* é um local em que acontecem as reuniões das lideranças políticas do grupo e/ou da comunidade, bem como atividades sagradas (rezas). Para os Guarani, como já ressaltado, a vida espiritual é prioridade. Conversando com o cacique Marcelo, ele explica que a casa de reza é a primeira escola, e, por isso, cada aldeia Guarani deve ter a sua em seu território e com lugar de destaque. Na imagem seguinte, é possível ter noção de como a escola Três Palmeiras era estruturada, tendo o *opwã* ao lado esquerdo da imagem.

³¹ Retornaremos a essa questão no tópico que versa sobre a formação de professores indígenas.

Foto 05: “Primeira visita realizada na escola Três Palmeiras em 2015”.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Durante o dia, o espaço se transformava em sala de aula, pois não era possível comportar todos os alunos. Nesse momento, não havia mesas e cadeiras para todos. Os mais velhos tinham prioridade no uso desses objetos, enquanto os mais novos se ajeitavam dividindo as cadeiras ou sentando no chão com seu caderno (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Até o ano de 2015, a escola Três Palmeiras atendia alunos da 4^a a 8^a séries do Ensino Fundamental em ambos os turnos. Já a escola Boa Esperança atendia alunos da 1^a a 3^a séries, apenas no turno vespertino. Atualmente, a nova escola, construída e (re)inaugurada em 2016, atende às cinco aldeias Guarani, com turmas do Ensino Fundamental 1 e 2 (Anos Iniciais e Finais). A escola manteve o nome da aldeia e inseriu o termo pluridocente – *Escola Municipal Pluridocente Indígena Aldeia Três Palmeiras* – com consentimento das lideranças, mesmo que hoje ela esteja localizada às margens fronteiriças entre as aldeias Piraqueaçú e Três Palmeiras. Veja abaixo o registro da escola (re)inaugurada de forma panorâmica.

Foto 06: “Panorâmica da área externa da Escola Três Palmeiras atual, após uma aula de Educação Física”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

É importante sinalizar que a construção da “nova” escola é fruto de benfeitorias a partir de políticas de incentivos fiscais, a partir das quais representantes indígenas elaboram e submetem projetos que passam por processos de seleção em grandes empresas da região, buscando investimento e apoio para melhores condições em suas comunidades. Ressalto que essas relações com o empresariado da região, de maneira geral, não é harmoniosa por conta das disputas territoriais e de capital. A escola, mesmo passando por essa “reforma privada”, permanece sendo de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Aracruz.

Foto 07: “Placa de reinauguração da Escola Três Palmeiras em 2016”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A escola atual é composta por uma sala de secretaria e direção da escola, uma sala dos professores e materiais pedagógicos, cinco salas de aula, uma cozinha, dois banheiros para uso de alunos e um banheiro para uso dos professores e colaboradores. Há também uma pequena

quadra de areia na lateral esquerda do corredor das salas de aula e, na entrada da escola, há um espaço vazio, que também é utilizado como pátio nas aulas de EF.

Estes cômodos são dispostos em um semicírculo e, ao centro dele, há uma estrutura semelhante ao *opwã*. Segundo relato dos sujeitos da pesquisa, para os Guarani, o círculo é um símbolo de suma importância para manter boas energias e união entre o grupo. Esse espaço é utilizado diariamente com encontros e momentos de coletividade da comunidade e alunos, como pátio e durante as refeições (lanche), momento em que as mesas são alocadas em formato circular. Os indígenas, nesse caso o cacique da aldeia Três Palmeiras e o diretor da escola, participaram de forma efetiva na elaboração e definição do projeto arquitetônico da instituição.

Sobre isso, as autoras Zanin e Castells (2019) exemplificam situações de contraposição ao uso e configuração de tempos e espaços em outros processos educativos, especialmente no caso das escolas indígenas. Elas acreditam que a arquitetura, enquanto espaço físico, materializa a criação de lugares que “acolhem processos próprios de aprendizagem e que fortalecem a identificação com o ambiente da escola, ressignificando a escola nas aldeias³²” (2019, p.139).

O total de alunos matriculados na escola, em 2020, segundo a direção, foi de 94: 59 estudantes matriculados no Ensino Fundamental 1 (turmas do 1º ao 5º ano) e 35 no Ensino Fundamental 2 (turmas do 6º ao 9º ano). As turmas são multisseriadas, ou seja, são compostas por alunos de diferentes idades e níveis educacionais. Nesse caso, estão organizados da seguinte forma: classe a) primeiro, segundo e terceiro ano; classe b) quarto e quinto ano; classe c) sexto e sétimo ano; classe d) oitavo e nono ano. Havendo, portanto, um total de quatro classes (ou turmas) correspondentes aos Ensinos Fundamental 1 (turno matutino) e 2 (turno vespertino).

Sobre o idioma materno na escola, esclareço que no 1º, no 2º e no 3º ano, a alfabetização é feita apenas da escrita Guarani, como garante a legislação, e o português não pode ser usado. Nesse cenário, o idioma materno é aprendido, via oralidade, antes que a criança frequente a escola, por meio das relações estabelecidas com seus familiares, jovens e mais velhos da aldeia.

Na convivência com eles, pude notar que se faz contínua a comunicação na língua materna. As crianças aprendem de fato pelas relações e interações estabelecidas com os mais velhos e nos diferentes espaços da aldeia. Só a partir do 4º ano é que as crianças iniciam o processo de alfabetização na Língua Portuguesa. Mesmo assim, pude constatar que, em todo

³² Em 1999, o Conselho Nacional de Educação manifesta, por meio da resolução nº 3, elementos necessários para a organização, estruturação e funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo suas formas próprias de organizar a escola. O art. 3º da Resolução busca contemplar a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da escola, considerando que a edificação escolar deve atender aos interesses da comunidade indígena (ZANIN; CASTELLS, 2019, p. 142).

momento, os alunos e equipe escolar se comunicavam na língua Guarani. Só falam em Português quando indagados por professores Tupiniquim ou algum visitante não indígena (como era meu caso).

Essa constatação nos aproxima ainda mais dos argumentos sobre relativa estranheza entre as etnias ou da ideia de objetivos contraditórios/opostos (ambivalência) no processo da Educação Escolar Indígena. Mesmo em convívio pacífico, a comunicação por meio da língua portuguesa apenas com o professor Tupiniquim e não índios denota o relativo distanciamento anunciado pela professora A. Assim, simultaneamente, é possível constatar que a língua faz com que eles se reconheçam, conectem-se, saibam quem são e a quem pertencem e, também, parece estar atrelada a uma dimensão circunstancial que delimita certas identidades hierarquicamente definidas.

Em meio a isso, é inegável a proximidade entre os sujeitos da aldeia e a escola e a possibilidade de compartilharem os conhecimentos Guarani e “de fora” – com base na interculturalidade – indica que a escola Três Palmeiras, gradativamente, vai se constituindo como extensão da aldeia. Nessa lógica, é possível perceber que

O papel da escola não é substituir os conhecedores da comunidade, os mais velhos, a sabedoria dos mais velhos, não é. O papel da escola é pra fortalecer esse mundo de conhecimento tanto de fora quanto de dentro da comunidade, né? Então, fazer uma ponte de sabedoria, de crítico, de reflexão para o aluno. Não é substituir o conhecimento dos rezadores, o conhecimento do Pajé, o conhecimento do cacique, não, não é. É pra ajudar, um adicional a um conhecimento a mais para os alunos para os estudantes (DIRETOR DA ESCOLA).

Neste contexto, Oliveira (2012, p. 112) apresenta, na tradução literal Guarani, o significado da palavra *escola* como sendo “lugar onde a gente aprende”. Logo, podemos perceber, no contexto analisado, que “esse lugar” de aprendizado tem se configurado tanto na escola como além de suas paredes. Isto é, a escola é incorporada às aldeias.

Melo (2012) sugere que a escola indígena acolha novos papéis através da resistência às forças externas, atrelado ao movimento de reinvenção dela. Segundo a autora, para os Guarani, a escola “[...] não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas de afirmação de *identidades*, de troca de saberes e conhecimentos” (MELO, 2012, p. 125). Equivalente ao que encontramos na aldeia Três Palmeiras, a escola está no processo de “reconstrução” para potencializar e reafirmar a identidade Guarani. Ou seja, a escola torna-se um espaço que recupera os saberes tradicionais esquecidos no dia a dia da comunidade e passa ser um local de aprendizagem e extensão dos saberes tradicionais, somados aos saberes institucionalizados.

Há de se notar que o referencial teórico e as declarações dos indígenas estão diretamente associados ao saber de fora, do não indígena e, sendo assim, alinhados à compreensão clássica de interculturalidade. Contudo, considerando os avanços históricos no processo de reconstituição da escola indígena, as progressivas conquistas e autonomia no processo de manutenção de suas culturas e a (re)construção de saberes vinculados ao *Ser Guarani*: como a formação e atuação de professores indígenas de outra etnia repercute nesse cenário?

Esta questão, assim como outras que emergiram deste estudo, estão vinculadas à compreensão das implicações recíprocas entre o caráter intercultural da escola indígena.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA GUARANI DO ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS INTERCULTURAIS EM UMA ESCOLA PLURIDOCENTE

Dou início a este tópico reforçando a necessidade de as escolas indígenas serem compostas exclusivamente por professores indígenas (hoje, possuindo amparo legal), mesmo sabendo que essa transição depende de políticas públicas para possibilitar meios para formar e capacitar novos professores. Uma das questões que se colocam nesse contexto diz respeito à possível “identificação de traços gerais, do ponto de vista educacional e institucional, que sirvam como subsídio aos educadores e técnicos envolvidos com a grande tarefa pública atual de formação de professores para as escolas indígenas” (MONTE, p. 10, 2000).

Neste sentido, os primeiros professores indígenas que assumiram a escola Guarani estavam em processo de formação (como já mencionado) ou já possuíam o antigo curso do Magistério (sem especialização para o contexto indígena).

No entanto, em julho de 2015, é iniciado o *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupiniquim e Guarani*³³, primeiro curso de ensino superior no Espírito Santo voltado exclusivamente para pessoas indígenas. A criação desse Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na UFES, atende a uma reivindicação de longa data dos povos Tupiniquim e Guarani que vivem em suas terras no município de Aracruz, buscando formação e titulação, em nível superior, de seu quadro de professores, assim como possibilitar a ampliação quantitativa desse quadro fomentando novos profissionais. Com essas ações, é possível conduzir a escola com base no reconhecimento de seus direitos diferenciados, valorização de seus saberes e práticas, além de garantir sua qualificação como professores e sujeitos políticos.

³³ Segue link de acesso da UFES que trata da Licenciatura Intercultural Indígena, em que são disponibilizados os programas, a grade curricular e o projeto político pedagógico do PROLIND. Disponível em: <<https://indigena.ufes.br/apresentacao>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Segundo consta na apresentação do curso, desde meados de 2010, quando a proposta de sua criação foi contemplada pelo Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e ligada ao Ministério da Educação (MEC), um grupo de trabalho composto paritariamente por indígenas e não indígenas, através de reuniões periódicas e a realização de três seminários nas aldeias (também mencionadas no tópico anterior), teve, como tarefa, reunir e sistematizar informações, sugestões e expectativas das comunidades interessadas com relação à formação superior e, em particular, à construção de um programa de licenciatura indígena intercultural na UFES (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TUPINIQUIM GUARANI, 2014).

Diante do amplo e longo debate realizado com os povos Tupiniquim e Guarani, em 2015, foi dado início ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que com entrada única e oferta de 70 vagas destinadas a professores de Educação Básica que estivessem atuando nas escolas indígenas das aldeias. O curso tem como objetivo habilitar o docente para os Ensinos Fundamental e Médio, em uma das três Habilitações Plenas, a saber: a) **Habilitação 01:** Ciências Sociais e Humanidades; b) **Habilitação 02:** Artes, Linguagens e Comunicação e c) **Habilitação 03:** Ciências da Natureza e Matemática.

O curso possui um Núcleo Comum Intercultural e Interdisciplinar, que possibilita ao docente uma formação diversificada, tendo como tempo mínimo de integralização 05 (cinco) anos e o tempo máximo de 07 (sete) anos. A organização específica curricular é adotada em formato de Regime de Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, entendendo-se por Tempo-Universidade os períodos intensivos de formação presencial³⁴ no *campus* universitário (majoritária na Base Oceanográfica de Santa Cruz – Aracruz) e por Tempo-Comunidade os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas de pesquisa e pedagógicas orientadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TUPINIQUIM GUARANI, 2014).

Ou seja, o curso apresenta previsão de conclusão de ofertas das disciplinas no mês de setembro de 2022 e o limite para defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos será em dezembro do mesmo ano (2022), segundo um informante da secretaria do PROLIND/UFES.

³⁴ Durante a pandemia, as aulas remotas foram autorizadas para que o curso não tivesse ainda mais atrasos para sua conclusão.

Foto 08: “Registro de uma dinâmica realizada na disciplina “Concepção de Pessoa e Práticas Corporais – 6º módulo” para turma de Habilitação 2: Artes, Linguagens e Comunicação, ofertada pelo PROLIND, no *campus* da UFES (na Base Oceanográfica), localizada em Aracruz, na qual pude acompanhar/observar os dois professores (ambos da área da Educação Física) responsáveis pela ministração”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na turma da imagem, de “Artes, Linguagens e Comunicação”, notamos que dos 42 (quarenta e dois) alunos indígenas matriculados, apenas 02 (dois) eram Guarani. Esse dado me chamou atenção e faz total sentido com o contexto da escola Três Palmeiras. Um termo que é utilizado no nome da escola, e de forma recorrente aparece na fala dos nossos informantes do campo, é a **Pluridocência**. Na concepção desses atores, a Pluridocência pressupõe a participação de pessoas indígenas de outras etnias na configuração do corpo docente da escola. Mas, por que isso acontece?

A escola Três Palmeiras atualmente é composta por uma professora de Ciências, um professor de História, uma professora de Língua Portuguesa, uma professora de Geografia, uma de Educação Física e uma pedagoga, sendo todos esses indígenas da etnia Tupiniquim. Há também uma professora de Alfabetização da etnia Guarani, que também é responsável pelas aulas de Educação Física para sua turma, bem como um professor que ofertava Oficinas Diversas, uma cozinheira, uma zeladora e o diretor da escola, todos Guarani.

Esta pluridocência ocorre por falta de indígenas Guarani capacitados e quiçá motivados a trabalhar na escola. A escola possui autonomia para solicitar convocação de professores de outras etnias e, na falta deles, em última instância, pode convocar professores não indígenas. Essa é uma opção pouco desejada pela comunidade, em decorrência de experiências não exitosas no passado. Porém, um dos requisitos do processo seletivo para o cargo docente na escola é que o indígena possua o curso do Magistério, e, por não haver mais ninguém com esse

curso, acaba-se realizando um convite (de maneira interna, entre as comunidades) aos professores indígenas Tupiniquim que já atuam em escolas de outras aldeias, em busca de verificar disponibilidade para assumir as demandas da escola Guarani.

Outra dificuldade encontrada no contexto da escola Guarani (ES) e que reflete na falta de professores para atuar na comunidade se refere à evasão escolar. Quando os alunos migram para o Ensino Médio, o número de estudantes que param de frequentar a escola aumenta de forma expressiva. Mesmo cientes desse fato, a escola não sabe com clareza o que impulsiona a desmotivação desses jovens a não darem continuidade nos estudos.

Em 30 de setembro de 2014, foi criada, pela Portaria nº 155-R, a “Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Caeiras Velhas”, contudo, a escola não foi aberta de fato. O Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação (SEDU), trabalhou ao longo do ano de 2019 para que a unidade de ensino estivesse em pleno funcionamento no início do ano letivo de 2020. Em 2020, foi iniciado o ano letivo, porém com nenhuma adesão dos estudantes Guarani, situação totalmente diferente dos Tupiniquim, que abraçaram a escola.

Com base nas observações e relatos do campo sobre esse assunto, há dificuldade para acesso e logística desfavoráveis aos Guarani, pois a escola é localizada em uma aldeia Tupiniquim. Nas escolas de Ensino Médio não indígena mais próximas da comunidade Guarani, o pouco domínio da Língua Portuguesa, a timidez característica/perfil do grupo e a falta de recursos e incentivos públicos podem ser fatores decisivos nesse processo de não adesão e permanência no Ensino Médio. Segundo o documento RCNEI, a evasão ocorre devido

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

É possível identificar que não há exatidão e compatibilidade entre relatos do campo e os motivos para evasão no RCNEI (1998). A não adesão absoluta de alunos Guarani na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Caeiras Velhas é um ponto importante a ser investigado, assim como o fato de que dos 42 (quarenta e dois) alunos matriculados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, apenas 02 (dois) são Guarani. Nessa direção, indagamos: por que os Guarani não aderiram ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para suprir essa lacuna? Há repercussões desse fato na Educação Física Escolar Indígena?

Um dos requisitos para seleção de pessoas indígenas (Guarani e Tupiniquim) para o Programa de Ensino Superior exigiu a posse do Certificado de Conclusão do Ensino Médio e, como podemos ver até aqui, existe uma grande parcela dos Guarani que não consegue terminar essa última etapa da Educação Básica. Sendo assim, observamos um fluxo constante de distanciamento dos Guarani da possibilidade de acesso à formação no Ensino Médio, o que provoca o distanciamento ou, em última instância, a “exclusão” da possibilidade de retornarem às suas aldeias como professores.

Em dimensão relativamente distante, Walsh (2019, p. 18-19) pondera sobre configuração e a prática da interculturalidade no conceito do movimento indígena e indica que estão relacionadas às “[...] experiências históricas e na racialização que formou a colonialidade do poder nas Américas. Estão ligados ao domínio histórico e hegemônico da cultura branca eurocêntrica”. Nesse contexto, identifica limitações quanto à interculturalidade e declara que o processo “[...] de racialização e de racismo subjetivo, institucional e epistêmico não está vencido, mas, em certo sentido, reconfigurado”. Segundo a autora,

A interculturalidade, no caso dos afro-equatorianos, refere-se menos à transformação social e política e mais ao processo interno da comunidade de base; aponta a necessidade de reconhecer e visibilizar os conflitos racializados entre distintos grupos, incluídos indígenas e negros, e a necessidade de assumir os processos de dentro (de dentro de casa) como precursores das inter-relações (WALSH, 2019, p. 18-19).

Obviamente, a autora se refere aos povos andinos e nas relações estabelecidas entre indígenas, mestiços e negros. Contudo,

Revela a operação de uma interculturalidade epistêmica que se vincula também - embora por diferentes caminhos - aos processos políticos e sociais. Portanto, o que fica evidente aqui é que a colonialidade do poder não é uma entidade homogênea que é vivida do mesmo modo por todos os grupos subalternizados, e que a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais. Ao contrário, e em uma sociedade como a equatoriana, concebida nacional e internacionalmente como uma nação andina "indígena", os padrões/padrões do poder, [...] continuam sendo as marcas diferenciais de etnicidade e raça (WALSH, 2019, p. 18-19).

Neste contexto, as questões sociais, os critérios e modelos operacionais em prol de uma política educacional intercultural, assim como a investigação aprofundada sobre os fatos apresentados, se constituem como fundamentais para o desenvolvimento permanente de ações relacionadas à cultura escolar indígena.

Todo esse esforço é para demarcar e estabelecer aproximações com os dados de campo que indicam resultados inesperados e implicam significativamente na cultura escolar indígena

local por meio do modelo escolar indígena progresso e das relações estabelecidas historicamente entre professores não indígenas e, na atualidade, por professores indígenas de etnias distintas. Em contexto análogo ao apresentado por Walsh (2019), identificamos indícios da existência de relações/padrões de poder que podem estar vinculados à parte da configuração escolar indígena local por meio da formação de professores, predominantemente Tupiniquins, no modelo Pluridocente. Essa constatação traz implicações também para a compreensão do que é e qual é o lugar da Educação Física na escola/aldeia. Não se trata, exatamente, de uma ação clara e absoluta de divergências e/ou sobreposição racial, étnica, políticas e/ou econômicas, mas de fatores operacionais decorrentes da própria estrutura organizacional fundadora. Ou seja, o modelo gera resultados disformes, pois não consegue superar questões intrínsecas à própria lógica social local.

Em meio a isso, a pluridocência vivenciada por meio dos professores indígenas na escola aldeia Três Palmeiras traz inúmeros benefícios para a Educação Escolar Indígena e demonstra avanços significativos para a comunidade. Segundo relatos e observações, a comunidade Guarani do Espírito Santo se sente mais representada do que nos formatos anteriores, quando havia participação de professores não indígenas. Esses dados estão alinhados às conclusões de Melo (2012), quando afirma que

[...] é visível que existem formas de ensino-aprendizagem entre os Guarani que devem ser levadas em conta ao se pensar em uma educação escolar, pois muitas das incompreensões e falhas de comunicação entre os professores não indígenas e seus alunos podem ser provenientes desses aspectos tácitos da cultura que só um olhar mais aprofundado pode dar conta (MELO, 2012, p. 123).

Em outra perspectiva, na atualidade, também identificamos questões importantes no âmbito da atuação de professores indígenas com indígenas de etnias distintas. No campo, podemos refletir de que maneira os professores que não pertencem à etnia Guarani lançam esse olhar “mais aprofundado” sobre o aluno/criança mencionado pela autora. Na fala de alguns informantes do campo (Tupiniquim), fica evidente a dificuldade em lidar com peculiaridades e questões que advêm da especificidade cultural Guarani e, quando isso ocorre, eles buscam sanar suas dúvidas através do diálogo com o diretor (Guarani). Sendo assim, observamos que não basta ser indígena para entender as especificidades de um dado grupo étnico, é importante que existam professores indígenas da mesma etnia de forma expressiva ou que reavaliemos o processo de formação de professores indígenas considerando essa possibilidade.

Em outra perspectiva, essas questões estão associadas à ideia de interculturalidade desenvolvida nos estudos com os povos indígenas do Equador e Bolívia. Segundo Walsh (2019),

na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p.9).

É nesse contexto que as relações/ações a partir de ideia de interculturalidade ganham força e sugerem um movimento permanente. Uma prática outra, uma política outra, um paradigma outro, possibilidades outras, a partir da revisão permanente do que está posto como modelo/verdade. Essa compreensão ressalta o caráter inacabado e insuficiente das ações relacionadas à valorização, ao respeito e à integração entre as culturas e, principalmente, aquelas historicamente rechaçadas e que ainda encontram entraves e desafios sociais, educacionais e políticos importantes. No campo, é possível verificar aspectos dessa prática “outra”, por meio de “ intercâmbio” entre etnias e com as pessoas não indígenas.

A partir das considerações apresentadas, vislumbramos uma atualização, ou, se preferirem, outra perspectiva de “Terra Sem Mal” para o contexto escolar indígena Guarani. A linguagem metafórica é destinada à consideração dos pormenores e vestígios decorrentes das ações e condutas no processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena e seus desdobramentos inesperados. Constitui-se como ação de revisão permanente do que está posto em prol da interculturalidade em sua integralidade. De maneira específica, a metáfora representa os desafios e vivências que têm seu lugar, cotidianamente, na escola indígena.³⁵

³⁵ Quando analisamos a ideia de interculturalidade em toda sua plenitude, somos levados a compreendê-la em uma dimensão quase utópica. Nesse contexto, optamos por entender utopia como aquela ideia que “[...] está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 1994).

4 EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA GUARANI DO ESPÍRITO SANTO

“Nada do que aqui estava ou aqui chegou
preservou a sua pureza original”
(Darcy Ribeiro)

Para analisarmos a Educação Física na/da escola Guarani do Espírito Santo, não podemos perder de vista os pressupostos que caracterizam e diferenciam a escola indígena das demais escolas do sistema de ensino. Segundo o Referencial Curricular para as escolas indígenas, essa diferenciação é demarcada “[...] pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade” (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 5). Nesse sentido, a partir da “[...] ideia de que, em todas as sociedades, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo [...]”, consideramos “[...] que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física” (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 320).

Ao comparar os dados produzidos há cinco anos com os de hoje, é notória a modificação de aspectos do cotidiano da aldeia, a compreensão e a aceitação da Educação Física e seus conteúdos de fora, principalmente o futebol (esporte). Isso inclui a escola, começando pela mudança estrutural/física e geográfica, que indica de forma evidente o lugar que esse esporte vem ocupando para a comunidade Guarani. Dessa forma, pude identificar e analisar essas transformações normativas e simbólicas nesse novo ambiente escolar.

Portanto, é nesse cenário que, neste capítulo, discutamos como a Educação Física é percebida e vivenciada na escola Guarani de Aracruz.

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS ESCOLAS INDÍGENAS

No decorrer das análises do documento RCNEI, identificamos capítulos destinados à apresentação de cada componente curricular existente nas escolas não indígenas com objetivo de explanar suas concepções teóricas, a percepção sobre tais disciplinas e possibilidades de atuação nas escolas em aldeias. Nesse sentido, irei problematizar alguns aspectos do capítulo correspondente à Educação Física (EF) na escola indígena, trazendo reflexões para o cenário Guarani de Aracruz, Espírito Santo.

A presença da Educação Física no contexto das escolas de grupos étnicos é relativamente recente. Essa afirmação está alinhada às constatações do RCNEI, que afirma que

dispõe-se de pouco material reunindo relatos e avaliações de experiências indígenas diante desta área de estudo escolar. E os trabalhos de pesquisa na área, que começam a surgir, são reduzidos, carecendo de uma maior aproximação entre os especialistas da própria Educação Física, da Pedagogia e da Antropologia (BRASIL, 1998, p. 322).

Consideramos que desde a elaboração e publicação daquele documento, em 1998, tem-se buscado qualificar ações e procedimentos para capacitar ainda mais a Educação Física Escolar Indígena. Por isso, no processo de elaboração e reorganização conceitual analítico sobre essa temática, além do RCNEI, foram realizadas consultas à diversos autores do campo da EF para melhor compreensão do objeto de estudo e representações desse espaço social.

O RCNEI, primeiramente, realiza uma apresentação do conceito de EF e argumenta sobre as dificuldades de caracterização e compreensão/aceitação da Educação Física devido às características vinculadas à realidade social não indígena, relacionadas à saúde e à inatividade física da população. Na perspectiva apresentada, o que legitima a permanência da EF nas escolas não indígenas é a formação de jovens e crianças saudáveis, ou seja, o pleno incentivo à prática de atividades físicas visando à promoção da saúde (BRASIL, 1998).

Essa concepção se assemelha ao período em que a EF foi inserida na instituição escolar, nos séculos XVIII e XIX, fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. Naquele período histórico, visou-se “[...] educar o corpo para a produção, [...] promover saúde e educação para saúde (hábitos saudáveis, higiênicos)” (BRACHT, 1999, p. 73). Ou seja, a compreensão apresentada pelo documento sobre a Educação Física restringe as possibilidades e perspectivas da área ao campo da saúde e do exercício físico. Contudo, também podemos considerar a contradição como parte do objeto da EF e, em última instância, inerente ao próprio pensamento moderno. Isso significa que, ao mesmo tempo em que observamos limitações, a ideia do corpo e movimento enquanto linguagem construída e reconstruída por meio da cultura, podemos perceber potência e possibilidades nos modos e nas apropriações em cada cultura.

Neste cenário, além da compreensão e centralidade do corpo, que se delimita ao orgânico e biológico, Daolio infere sobre a concepção de EF que se estabelece no campo a partir de uma dimensão cultural e simbólica:

Reunindo a contribuição de Marcel Mauss – as noções de “fato social total” e de “técnica corporal” – e a contribuição de Clifford Geertz – o conceito semiótico de cultura e sua concepção de natureza humana –, vejo a possibilidade de ampliar sobremaneira o olhar sobre a educação física e sobre o olhar desta em direção ao ser

humano. Primeiramente, utilizando as noções de “fato social total” e a “concepção sintética”, pode-se considerar a dimensão cultural como constitutiva da dinâmica humana. Nessa direção, cai por terra a visão tradicional da educação física como uma ação sobre o corpo físico, pois não há dimensão física isolada de uma totalidade biológica, cultural, social e psíquica (DAOLIO, 2004, p. 12).

Desta forma, a cultura passa a exercer um papel de suma importância para a EF, pois é nela que as manifestações corporais humanas são constituídas. Na atualidade, a Educação Física escolar tem como objetivo primordial possibilitar não somente que os alunos aprendam, por exemplo, a executar movimentos próprios de modalidades esportivas, mas também levar aos alunos o conhecimento e a reflexão crítica sobre essas práticas corporais, como as questões históricas, políticas e culturais que as permeiam (BRACHT, 1999). Diante dessas questões, o autor discorre sobre a especificidade da Educação Física que, para ele, é construída a partir de uma relação entre o “saber fazer” e o “saber sobre esse fazer”.

Quando analisamos o tema “saúde” nas aulas de EF não indígena, de forma direta ou não, ele não deve ser compreendido como conteúdo e elemento principal a ponto de se tornar, em alguns contextos, o que a justifica como componente curricular. Dessa forma, é papel de todos os componentes curriculares abordarem e problematizarem a “atividade física” e “promoção à saúde” como temas transversais³⁶ em suas aulas, pautando-se, para isso, em uma perspectiva que segue na contramão de uma concepção restrita de saúde, que se limita ao biofisiológico (OLIVEIRA; GOMES; BRACHT, 2014).

Essa breve análise sobre a Educação Física no âmbito escolar não indígena tem como objetivo situar e destacar que, no processo de desenvolvimento da Educação Física Escolar e sua “implantação” no contexto indígena, resíduos da herança moderna³⁷ associados aos conhecimentos sobre o corpo (saúde) e, posteriormente, aos esportes, mantêm-se evidentes também no documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

³⁶ Assim, a partir dos PCNs, a saúde (autocuidado, vida coletiva) é abordada e problematizada na escola como Tema Transversal junto com outras cinco áreas: Ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), Orientação Sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Pluralidade Cultural (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e Trabalho e Consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania).

³⁷ Dentre outras possibilidades, destacamos aquelas apresentadas por Soares (2012) sobre as relações entre ciência e sociedade e dos reflexos na educação e, conseqüentemente, na docência. Na clássica produção do campo da “Educação Física – Educação Física: Raízes europeias e Brasil”, Carmen Lúcia Soares aborda a ascensão de um tipo de compreensão sobre o corpo, estratégias, tecnologias e usos corporais que podemos presenciar, ainda, atualmente. Segundo a autora, essas práticas muito se assemelham aos fundamentos reducionistas de corpo estruturados no século XIX, no ápice da sociedade moderna. Foi nessa conjuntura que foram fundadas as “bases científicas” que nortearam (e, em alguma medida, ainda norteiam?) a Educação Física, como disciplina, nos colégios brasileiros a partir do século XIX.

Os debates sobre as especificidades e concepções da EF no contexto escolar não indígena carregam influências e tradições epistemológicas também provenientes do processo de modernização das práticas corporais e do modelo científico. Assim, os estudos sobre o corpo associado à saúde e os benefícios inerentes às práticas esportivas moderna também funcionam como base para se pensar e implementar ações relacionadas à inclusão da Educação Física escolar indígena. Se essa relação trouxe e traz repercussões para a Educação Física no ensino formal não indígena, não é estranho observar o *ruído* ainda maior no âmbito escolar indígena.

Considerar tais influências nesse campo de conhecimento significa constatar aspectos que ora destoam, ora estão alinhados à concepção apresentada pelo RCNEI. Destacamos que os parâmetros para se pensar a Educação Física Escolar Indígena “nascem” de uma concepção moderna de EF para o não indígena. Por essa via, simultaneamente, o documento associa a Educação Física não indígena à saúde e propõe outra EF para as escolas indígenas. À medida que o processo avança, os esportes assumem centralidade em virtude da valorização por grande parte dos indígenas. Em princípio, isso não nos parece um problema. Contudo, como cada comunidade, aldeia, escolas e seus representantes são corresponsáveis pelos direcionamentos educacionais escolares, resta-nos indagar: se e como essas questões são vivenciadas em nosso campo?

A abordagem da EF escolar não indígena, de maneira restrita no documento RCNEI (BRASIL, 1998), não impede ou limita a noção de Educação Física Indígena como manifestação por meio de diversas práticas corporais. Assim,

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

Nessa conjuntura, a partir de uma comparação inicial com a Educação Física não indígena, o respectivo documento compreende a EF como um “[...] conjunto de conhecimentos culturalmente produzidos que se referem à movimentação do corpo” (BRASIL, 1998, p. 321). É nessa direção que a especificidade da EF se apresenta como processo inerente ao corpo e movimento enquanto linguagem construída e reconstruída por meio da cultura. Logo, os conteúdos da EF se configuram em um conjunto amplo de práticas corporais que compõem o

cotidiano e, no contexto analisado, “[...] as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física” (BRASIL, 1998, p. 321-322).

As contradições parecem percorrer o processo de elaboração da proposta de Educação Física em uma perspectiva intercultural. Por outro lado, as contradições funcionam como potência para avanços rumo à qualificação das ações. Nesse contexto, podemos considerar que algumas incongruências se constituem como fruto dessas relações e como resultado do trabalho coletivo e democrático, em que a atividade realizada por “muitas mãos” constrói soluções para o que se estabelece como necessário e urgente. Essa qualificação pode ser evidenciada em alguns encaminhamentos subsequentes do documento.

É nessa perspectiva que a Educação Física na escola indígena pode se constituir como uma tarefa local: “[...] cabe a cada comunidade, em diálogo com os professores (junto com seus assessores, se necessário), decidir se (e como) um currículo escolar de Educação Física pode ser útil à formação de suas novas gerações” (BRASIL, 1998, p. 323). O esforço de construção de uma outra Educação Física para a escola indígena é o ponto fulcral da proposta.

No contexto da Escola Indígena de Aracruz, “[...] a EF já está inserida, porém, como os não indígenas falam: tem que ter o professor específico, *né, pra* isso. Mas na verdade sempre teve, sempre aconteceu” (PROFESSORA DE ALFABETIZAÇÃO GUARANI).

Nota-se que há dificuldade em *pedagogizar* esses momentos ou de ajustá-los no tempo-escola. A compreensão da EF como prática corporal indissociável da identidade Guarani sugere que não há necessidade de professor específico. Em outra perspectiva, diferentemente da clássica dicotomia corpo/mente e corpo/espírito, também podemos compreender que “para o indígena não há separação entre o que consideramos conhecimento teórico e conhecimento prático. Os saberes indígenas se constituem da confluência entre a teoria e o fazer, pois acontecem de forma simultânea dada a sua complexidade cognitiva” (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 92-93).

Tendo em vista essa dimensão inseparável entre a teoria e prática, vivenciada e aprendida no fazer do dia a dia, a compreensão de EF apresentada pelos participantes do estudo estabelece íntima relação com os documentos oficiais. Assim, a Educação Física ocorre “[...] independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo. E é por isso que este documento sustenta que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física” (BRASIL, 1998, p. 322).

Segundo nossos informantes, parte dos mais velhos da comunidade defendem que não há necessidade do ensino da disciplina na escola, alegando que o mesmo acontece por si só. Essa constatação pode ser um indicativo de que a EF escolar seja compreendida por parte da aldeia, como representação das *práticas corporais* locais. Segundo o Diretor da escola,

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

Para os Guarani do Espírito Santo, a dança, seus cantos, jogos e brincadeiras, a pesca, a confecção de artesanato, a culinária, cultivo e andar, fazem parte do ensino e compreensão de Educação Física. Ou seja, isso indica que a compreensão dos Guarani sobre a Educação Física é ancorada em um sentido mais amplo de suas práticas corporais, extrapolando a questão esportiva e desconectada de uma perspectiva pedagógica formal (institucionalizada). Considerar a Educação Física como componente curricular implica na compreensão e caracterização de *intenção pedagógica formal* com que é tratado um conteúdo no âmbito escolar (BRACHT, 1999) e o modelo escolar é uma representação do pensamento moderno.

Isso significa que o esforço de pedagogizar a Educação Física Escolar Indígena também representa, em parte, a constituição moderna do se movimentar humano. Essa é mais uma contradição inerente as ações que têm como objetivo formalizar o processo educacional. Elas derivam da própria consciência moderna, daí a necessidade de não perdermos de vista os pressupostos do que entendemos como Educação Física e como ela é vivenciada na aldeia. Por outro lado, como ponderamos anteriormente, mesmo que os pressupostos iniciais para identificação da Educação Física Escolar Indígena tenham partido de uma ideia relativamente restritiva de Educação Física escolar não indígena, o RCNEI demonstra romper, parcialmente, com esses pressupostos quando associa a Educação Física às práticas corporais e confere autonomia à comunidade indígena sobre sua necessidade ou não como componente curricular. Nessa conjuntura, observamos, novamente, resultados adversos. O que pode servir como um discurso legitimador da Educação Física escolar indígena também pode descaracterizá-la como componente curricular. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 323),

para alguns grupos indígenas, é possível que não haja nenhuma razão para se ensinar Educação Física na escola. Pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia a dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens. Se a decisão for essa, ela precisa ser respeitada (BRASIL, 1998, p. 323).

Além da relação com a educação corporal e atividades físicas desenvolvidas no dia a dia que podem ser suficientes para formação das crianças e jovens, mencionadas pelo documento, outra situação que pode influenciar a dispensa dessa disciplina se dá em virtude de seu próprio conteúdo. Nesse sentido, parte dos informantes declararam receio de que sejam trabalhados apenas conteúdos externos, em detrimento da cultura Guarani. O medo é que acabem incentivando ou motivando os mais jovens às “práticas de fora”, causando perda e esquecimento às “de dentro”.

No entanto, mesmo considerando a EF como parte de suas atividades diárias, ela foi concebida como componente curricular na escola Guarani. Essas discordâncias parecem funcionar como tensões necessárias para qualificação da Educação Física no contexto analisado. Assim, percebemos, tanto no documento quanto nos dados do campo, várias contradições e desencontros, mas há, também, vivências significativas protagonizadas pelos sujeitos da escola/aldeia. Assim, em meio à liberdade de decisão sobre ter ou não Educação Física na/da escola, o receio de abandono das práticas corporais cede espaço aos benefícios e potencialidades atribuídas ao conhecimento escolar. Há um sentimento de valorização da escola, mesmo com relativa desconfiança da Educação Física escolar.

Se pensarmos que o campo acadêmico/científico da Educação Física tem debatido sobre os desdobramentos históricos da dualidade corpo/mente no âmbito da sociedade moderna contemporânea, deparamo-nos com um desafio às avessas: o desafio de pensar uma Educação Física para povos e comunidades que, em alguma medida, não fazem essa distinção. Se considerarmos que nas sociedades modernas os discursos sobre a saúde e o corpo, historicamente com ênfase na dimensão anatômica e biológica, trouxeram impactos significativos para EF não indígena, na EF escolar indígena, podemos observar um tipo de “unidade existencial” que integra o *Ser Guarani* com as práticas corporais. Não há, em princípio, o desejo de domínio da natureza ou a relação homem-máquina.

A compreensão das práticas corporais (Educação Física) como parte de si mesmo, a possibilidade de continuidade de existência após a morte por meio de outras formas que, em sua maioria, remetam ao movimento e aos animais indicam um tipo de fusão entre corpo/mente/espírito. Mesmo considerando o relativo contato da comunidade indígena com a sociedade não indígena, a crítica está situada no campo das dificuldades de pensar a Educação Física indígena tendo como parâmetro a Educação Física não indígena. Dentre outras considerações possíveis, os processos relacionados à formação de professores, pesquisadores, gestores indígenas, constituem-se com ações coerentes dentro da proposta de educação escolar intercultural alinhada à cultura local.

Quando analisamos os objetivos para Educação Física Escolar Indígena pelo viés da interculturalidade, podemos notar outras potencialidades e parte dos desafios pedagógicos para o desenvolvimento do componente curricular da escola indígena. Nesse contexto, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 327), os objetivos são:

[...] conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente; contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável; revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena; divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira; estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si [...] (BRASIL, 1998, p. 237).

Sendo assim, podemos notar elementos que impulsionam um tipo de “movimento legitimador da Educação Física Escolar Indígena” dentro da perspectiva intercultural.

Em 2006, primeiro ano em que a EF foi inserida na escola Guarani do Espírito Santo, a disciplina foi desenvolvida com conteúdo e metodologias comuns à escola não indígena, o que causou uma visão negativa sobre a mesma. Ao invés de realizar uma proposta com objetivos claros de promover vivências de práticas corporais de outras culturas – como propõe o ensino intercultural –, segundo o relato do diretor da escola Guarani, o professor Tupiniquim desenvolvia apenas os esportes futebol e vôlei sem diálogo e conexão com o contexto Guarani.

Tal experiência gerou certo repúdio/distanciamento da comunidade com a disciplina no primeiro momento. Mesmo assim, o diretor da escola insistiu para que a disciplina continuasse na escola, porém, com outro professor. O diretor da escola apresentava uma compreensão de EF diferente da comunidade porque ele conseguia reconhecer as contribuições da mesma para a escola local. Foi nesse período em que um professor de Matemática Guarani assumiu a disciplina e pôde trabalhar da forma esperada pela aldeia e lideranças Guarani.

Entre os jovens Guarani (ES), foi possível notar um grande interesse em conhecer e praticar esportes, sobretudo, jogar futebol, como é mencionado no RCNEI:

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

Na fala abaixo, podemos observar que uma das lideranças demonstra preocupação com a prática de modalidades esportivas no cotidiano de maneira que possam comprometer a difusão de valores tradicionais. Nesse sentido, defendem que o esporte não pode ser exclusividade e/ou prioridade, pois há o risco de se contrapor às possibilidades do se movimentar indígena. O cacique da aldeia Três Palmeiras afirma: “[...] No meu *vê*, a gente não pode, nosso povo, nós, não podemos focar muito nesse esporte dos brancos” (CACIQUE DA ALDEIA TRÊS PALMEIRAS, 2019).

É um fato reconhecido pela própria liderança que os jovens tenham preferência e prazer em jogar futebol ou “jogar bola”, como relata o diretor da escola quando perguntado sobre quais práticas corporais são realizadas nas aulas de EF:

[...] Peteca é uma das práticas do Guarani, brincadeiras, *né?*, jogo da onça... Então é essas aí que são práticas culturais... arco e flecha, zarabatana, dança *Jhondaro*, dança guerreiro, tudo aí é da cultura Guarani. São praticados não todo dia, mas, porque maioria das vezes é bola que os meninos gostam muito né, bola que predomina mais, é bola, né? (DIRETOR DA ESCOLA).

As práticas corporais e o jogar bola se apresentam como expressão da Educação Física escolar e, simultaneamente, carregam as tensões entre os desejos dos mais jovens pelos esportes e de parte da liderança da aldeia vinculado às práticas corporais “nativas”.

O registro a seguir ilustra um espaço muito utilizado nas aulas de Educação Física e comunidade Guarani para jogar futebol. Na foto 04, observa-se o “campinho”, onde as crianças, jovens e adultos costumam jogar “bola” no contra turno e nas aulas de EF.

Foto 04: “Campo/quadra de Futebol utilizada pela Escola e Comunidade Guarani”.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Na escola/aldeia, é perceptível a admiração dos indígenas pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais. Esse apreço da comunidade (de modo geral) também é notado por meio da presença desse campo (espaço inaugurado junto com a “nova” escola), que é apropriado pela escola para as aulas de EF, bem como pelas crianças, jovens e adultos. Os dados indicam que o posicionamento dos jovens e de alguns adultos ao fazerem questão de um espaço “adequado” para “jogarem bola” (esse mesmo campo ao lado da escola) já indica uma flexibilidade das lideranças em relação ao uso dessa prática no cotidiano da aldeia, assim como a participação da comunidade em competições com outras etnias e da cidade local (com não indígenas). Atualmente, a compreensão e aceitação do esporte, bem como da EF, é outra na escola.

Esta compreensão também foi sinalizada no Referencial Curricular Para Escolas Indígenas de várias etnias e acrescentou, ainda, que a prática desse esporte é quase diária, em muitas comunidades.

Há campeonatos estaduais de futebol indígena, torneios dentro de áreas e reservas, encontros futebolísticos entre aldeias e, até mesmo, uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas. Existem etnias em que as mulheres também jogam, e as crianças e os jovens índios crescem familiarizados com esse jogo (BRASIL 1998, p. 323).

Vinha (2004) indica que o esporte é considerado um importante “instrumento” educacional e pode incitar transformações e modificações no modo de ser de um povo. Segundo Grando (2006), Fassheber (2006) e Almeida (2013), o futebol (esporte moderno bretão) tem ocupado lugar de centralidade nas práticas corporais dos povos *Kaingang* e *Bororo*. Para além da escola, esses dois grupos entendem que são práticas que promovem a coletividade/encontros, propiciando o trânsito de saberes e articulações.

Aqui observamos aspectos que podem justificar a adesão ou o receio dos líderes indígenas em aderir ou difundir as práticas esportivas nas aulas de Educação Física Escolar Indígena. A primeira pode estar ligada às possíveis transformações/mudanças no modo de ser indígena a partir dos valores dos não indígenas e distanciamento das práticas corporais tradicionais, comprometendo aspectos da ancestralidade, da memória, dos rituais e a espiritualidade ou também podem estar associadas ao processo de apropriação e ressignificação das práticas corporais esportivas. O outro indica, de maneira direta, os benefícios decorrentes da prática esportiva e demonstra relativa autonomia dos praticantes para apropriação e ressignificação dos esportes. Essa compreensão estará presente também nos estudos de Fassheber (2006).

Para o autor (2006), o futebol é apropriado e ressignificado mimeticamente, passando a se constituir como um dos aspectos para reafirmação identitária do ser Kaingang. Para os Bororo, o futebol, apesar de compartilhar das regras universais, não é o mesmo futebol praticado em outros lugares “[...] há na manifestação da cultura corporal de movimento traços identitários que desenham e revestem as práticas corporais de singularidades produzidas culturalmente” (SANETO, 2016, p. 164).

Estes autores da área da Educação Física tiveram diferentes objetos de estudo, no entanto, o futebol aparece de forma recorrente nesses cotidianos e parecem cada vez mais enraizados nas aldeias brasileiras. No contexto da aldeia Guarani, é notória a apropriação do futebol de diferentes maneiras, seja pela vestimenta (muito comum o uso de camisas e seus adereços de clube de futebol), assim como crianças e jovens com posse de bolas de futebol pelos cantos, seja através dos usos dos espaços (qualquer pedaço de chão se torna um “campinho de futebol”).

Se concordarmos que a escola se constitui como extensão da aldeia, o esporte, inserido no cotidiano das práticas corporais indígenas, constitui-se como cultura corporal indígena. Nesse contexto, também é objeto da Educação Física Escolar Indígena. Nessa relação paradoxal, as práticas corporais estão inseridas à dimensão intercultural em um fluxo contínuo de retroalimentação em que o tradicional e o moderno se expressam na cultura tradicional/local.

As práticas corporais associadas à cultura tradicional vivenciadas nas festividades e no dia a dia da comunidade cedem espaço à cultura esportiva e integram o acervo cultural, principalmente dos mais jovens. Assim, a anuência de um espaço específico para “jogar bola” e o fato dela estar localizada ao lado da escola (espaços centrais) também reflete o lugar que essa prática tem apresentado no contexto da aldeia Guarani Três Palmeiras. Tal qual constatado por Fassheber (2006) e Saneto (2016), mesmo não tendo dados suficientes para afirmar categoricamente, podemos conjecturar, com base nas observações, que há um processo de apropriação e ressignificação do futebol, semelhante ao que acontece com os Bororo e os Kaingang.

Sendo assim, o possível processo de apropriação dos esportes não se dá de maneira passiva. Como apresentamos anteriormente, as resistências das abordagens dos esportes nesse contexto vem sendo negociada de forma constante.

Em contrapartida, ao conversar com a professora de EF A e o diretor da escola sobre a questão dos esportes na rotina escolar, há uma concepção que confronta com a do cacique da aldeia.

Podemos praticar tudo, todos os esportes indígenas e não indígenas. Nós também queremos conhecer e aprender sobre outras culturas, sobre o que não é indígena. Então, nas aulas de Educação Física também queremos aprender esportes e práticas de outros povos (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A, 2021).

A prática do esporte na escola sempre é uma forma de união, coletiva, né? Porque os indígenas gostam de estarem em coletividade. Então, isso é sempre bom, né? Ter um momento de socializar, de conversar, de risos, de piadas, de torcidas... Então, isso é bom, isso é ótimo para o povo indígena, seja na escola e seja na aldeia (DIRETOR DA ESCOLA, 2021).

A fala do diretor da escola Guarani reitera a hipótese de ressignificação apresentada anteriormente, pois caracteriza o esporte como um meio de sociabilidade e mantém íntima relação com as constatações de Fassheber (2006) e Almeida (2016). Para os agentes da escola, o esporte pode e deve ser vivenciado e praticado na escola. Ao que concerne os conteúdos, cabe ao professor, grupo técnico pedagógico escolar e lideranças/comunidade estabelecer os critérios para escolha deles, a fim de corresponder permanentemente aos anseios do coletivo. Como reitera o documento, o currículo da EF deve ajudar a “[...] formar alunos críticos, capazes de refletir sobre essas situações de conflito relacionadas às culturas corporais indígenas” (BRASIL, 1998, p. 325).

Desta forma, o professor da disciplina deve problematizar questões que atravessam o cotidiano da aldeia, como o desuso das práticas corporais tradicionais. Assim, a EF e a escola assumem, ao lado da comunidade, o compromisso de manutenção dos aspectos que configuram a cultura e a identidade do grupo étnico em questão.

O professor deverá, portanto, apropriar-se desses saberes para que, juntamente com a comunidade envolvida, suscite as práticas corporais tradicionais. Dessa forma, podemos compreender que a função/papel do professor se apresenta em “[...] uma dimensão mais complexa do que a instrução prevista tradicionalmente em nossas escolas” (GRANDO, 2006, p. 33).

Sobre esse assunto, pude conversar e observar a *Professora de EF A* da escola Guarani (ES). Ela desenvolveu um trabalho, em seu primeiro ano, na perspectiva de retomar as práticas corporais tradicionais Guarani no cotidiano escolar, porém não deixando de apresentar conteúdos de culturas outras.

Segundo seu relato, quando assumiu a disciplina de EF (2018), notou que as crianças não apresentavam o costume de realizar as práticas corporais da cultura Guarani dentro da escola e, quando estimulados, sentiam muita vergonha.

Os alunos Guarani são muito tímidos, principalmente as meninas. Quando cheguei, era muito difícil fazer eles falarem comigo. Os meninos só queriam jogar futebol. Daí, com o tempo eles foram começando a confiar. [...] Percebi que eles tinham os

materiais e instrumentos da sua cultura em casa e na escola e nem usavam. Acho que não viam serventia nisso (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A, 2021).

Essa dificuldade relatada por ela no período em que chegou à escola pode ter ocorrido por ela pertencer à etnia Tupiniquim. Como a professora destaca, os Guarani apresentam uma grande timidez nas relações interpessoais, principalmente com pessoas estranhas (sendo e não sendo indígena). Nesse sentido, leva tempo até que eles se sintam confiantes e seguros. Mesmo assim, a *Professora A* apostou no diálogo e negociações com as turmas para desenvolvimento dos conteúdos.

Como eles apresentam resistência às atividades novas, eu negocio com eles que se eles fizerem a aula, no final, deixarei uns minutinhos livres para o que quiserem, geralmente jogam bola, futebol sem as regras (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A, 2021).

Nesse sentido, o uso da “barganha” se fez fundamental nesse processo, gerando frutos positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além de fortalecer o vínculo na relação entre professor e aluno.

A *professora de EF A* alega que conseguiu chamar atenção dos alunos sobre a importância e necessidade deles estabelecerem autonomia sobre as práticas de sua cultura. Sobre esse aspecto, o RCNEI ressalta que não basta apenas voltar a vivenciar as práticas corporais tradicionais por si só, mas se faz necessária uma tentativa de problematizar e estimular reflexões dos possíveis motivos geradores a esse abandono (BRASIL, 1998). O documento aponta possibilidades que podem ser inspirações para os professores de EF que trabalham em escolas indígenas. Referindo-se, nesse caso, ao povo *Xerente*, do Estado do Tocantins, o documento afirma que

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

Nesta perspectiva, sugere estratégias para problematizar e superar esses desafios. Essas ações só ocorrem se a comunidade, a liderança e os atores da escola entenderem a aderência como algo necessário e importante para o grupo, não um protocolo ou regra.

Por outro aspecto, podemos conjecturar possíveis relações de poder já sinalizadas anteriormente que, por hipótese, trazem outros desafios para o dia a dia da escola indígena.

Grando (2006) também comenta esses aspectos, como, por exemplo, o modelo de disciplinamento dos alunos quando faltam com o cumprimento das normas que regem a instituição escolar. Na escola não indígena, quando o aluno deixa de cumprir alguma tarefa, geralmente ele é punido sendo retirado das aulas de EF, ou seja, “[...] o movimento fora da sala é o prêmio pelo não-movimento dentro dela” (GRANDO, 2006, p. 33). Pude observar na escola Guarani alguns discursos que vão a esse encontro. Escutei, em duas situações, tons de “brincadeira”, mas “ameaçando” o aluno que não se comportasse dentro da sala com o veto na participação das aulas de EF. A ação de disciplinamento no modelo de escola tradicional é algo recorrente nas escolas não indígenas. Assim, noto o quão difícil é desconstruir esse olhar e postura enraizados e, ao mesmo tempo, “naturalizados” por nós, docentes e discentes.

Na escola Guarani (ES), a *Professora de EF B*³⁸ (alfabetização Guarani) e o diretor da escola comentaram que os alunos precisam se comportar para terem a aula de EF fora da sala de aula. O dia de quinta-feira é muito esperado por eles, pois é o dia em que elas ocorrem. Os alunos vão sem uniforme e, no lugar dele, usam camisas de times de futebol. Durante a semana, e na própria aula de EF, são realizadas as negociações dos minutos finais da aula, para que eles mantenham o “bom” comportamento e realizem as propostas do dia. Se assim feito, são recompensados com o esperado momento “livre”, que resulta em “jogar bola”.

Nesse sentido, é possível notar traços da tradição escolar não indígena de ações voltadas para o disciplinamento no contexto escolar Guarani (ES). Isso não quer dizer que os Guarani são passivos. Pelo contrário, em uma perspectiva diferente do futebol, é possível identificar as ressignificações atribuídas a esse espaço social. Segundo Melo (2012), a escola, para os Guarani,

[...] não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas de afirmação de *identidades*, de troca de saberes e conhecimentos. Indo ao encontro dessas ideias, Tassinari (2001a) nos faz pensar a escola como uma *fronteira*, “um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. A escola seria, portanto, “um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo” (MELO, 2012, p. 125).

Por outro lado, ao pensar sobre os esportes como construção social e, por isso, passíveis de reconstrução, podemos perceber potencialidades para múltiplas abordagens desse conteúdo nas aulas de Educação Física Indígena, assim como já foram tematizados no campo da

³⁸ Essa professora é regente. Ela é responsável pela alfabetização dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela é Guarani e, por isso, fica com as crianças menores da escola, pois ainda não falam em Português.

Educação Física Escolar não indígena. Obviamente, não se trata de “reimplantação” de uma perspectiva de ensino crítico dos esportes tal qual desenvolvido na cultura corporal não indígena. Na realidade, ele está atrelado à ideia de relações/ações a partir da concepção de interculturalidade rumo às práticas outras, paradigmas outros, possibilidades outras a partir da revisão permanente do que está posto como modelo ou alternativa (WALSH, 2019). Isso significa ponderar a partir dos interesses e políticas locais em que seja possível refletir sobre as práticas e, de maneira consciente, reordená-las ou ressignificá-las. Nessa conjuntura, a utilização dos esportes no momento livre e como premiação para aqueles que cumprem os desígnios das aulas de Educação Física sugerem estratégias diversificadas para integração entre os esportes e outros conteúdos associados às práticas corporais indígenas ou, em outra perspectiva, deveríamos investigar se e como, efetivamente, essas práticas potencializam o processo de ressignificação do esporte.

Assim, esses pontos convergem para a compreensão da Educação Física como momento livre e podem estar vinculados à compreensão do que é EF e da (des)valorização das práticas corporais tradicionais/modernas. Se a EF se manifesta nas práticas corporais do dia a dia, o esporte se torna o “prêmio” para quem for disciplinado e cumprir as atividades formais. Nesse contexto, o esporte apropriado pela cultura local materializa o caráter moderno da EF e se mantém como expressão da EF, como o se movimentar do indígena em seu tempo livre. Mais uma vez nos deparamos com as contradições ou ambivalência do nosso objeto. Afinal de contas, qual o lugar da EF na escola Indígena de Aracruz/ES?

4.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA TRÊS PALMEIRAS

Tal qual apresentado ao longo deste trabalho e considerando as categorias estabelecidas para nossas análises, o lugar da Educação Física no campo estudado tem se constituído a partir da compreensão local sobre as práticas corporais e, sendo assim, marcado pelas contradições inerentes ao próprio objeto de estudo. Nesse contexto, além das manifestações das práticas corporais tradicionais e apropriações locais do esporte, o processo de formação das lideranças e professores se apresentam como importante mecanismo na constituição desse lugar da Educação Física na escola indígena. Por isso, as análises acabam por condensar aspectos das duas categorias e questões já sinalizadas são demandadas sob outro prisma. Nesse sentido, a formação de professores, as práticas corporais e o esporte são centrais em nossas argumentações.

Na Escola Municipal Pluridocente Três Palmeiras, a disciplina de EF é ministrada por uma professora Tupiniquim (A) que não possui formação específica na área, mas que, em 2020, iniciou um curso de EF à distância. Ela possui graduação em Pedagogia e exerce essa função em um Centro Municipal de Educação Infantil Indígena (CMEII) em Caeiras Velhas – aldeia Tupiniquim.

Mesmo sem formação específica, a professora A foi convidada a assumir o cargo de professora de Educação Física, no início do ano de 2019, a princípio para todas as turmas do Ensino Fundamental da escola Guarani. No entanto, a partir de seus relatos, logo constatou a dificuldade de comunicação com a turma dos 1º, 2º e 3º anos por não falar a língua Guarani. Nesse sentido, a escola também compreendeu que não seria positivo para os alunos a escuta da língua portuguesa, por isso, solicitou que a professora regente³⁹ (que eles costumam chamar de professor referência) assumisse também as aulas de Educação Física da sua turma e assim foi feito. Desde então, a *Professora de EF A* ficou responsável apenas pelas turmas dos 4º ao 9º anos.

Atualmente, na região, apenas um professor Tupiniquim possui formação em Educação Física e sozinho não consegue atender a todas as demandas das escolas Tupiniquim e Guarani. Esse também foi um fator que motivou a *Professora de EF A* a começar sua segunda graduação no curso de EF, em busca de suprir essa demanda e contribuir com as escolas indígenas por meio do seu trabalho.

A concepção de uma Educação Física de cunho mais esportivo e que, ao mesmo tempo, “já acontece por si só”, fazia-se presente na fala dos Guarani, segundo a professora A. Ela realizou essa identificação logo que assumiu o cargo e foi dessa forma que ela percebeu a necessidade de desenvolver um trabalho que desconstruísse esse olhar. Assim, ela desenvolveu, nas aulas, algumas práticas tradicionais da cultura Guarani (como a dança e cantos Guarani), bem como de outras etnias, e apresentou outros esportes para além do futebol. A professora realizou sua pesquisa por meio da oralidade, tendo como suporte, nessa orientação dos conteúdos da cultura Guarani, o diretor da escola e a professora alfabetizadora.

A professora A pôde constatar que poucas das manifestações culturais Guarani eram praticadas nas aulas de EF. A partir dessa constatação, ela resolveu desenvolver e construir com os alunos zarabatanas, chocalhos e o arco. De forma simultânea, incentivou a prática da dança *Jhondaro*⁴⁰ no cotidiano das aulas. A dança e os cantos, de acordo com relatos do campo, são

³⁹ É o professor responsável por uma turma específica de forma fixa.

⁴⁰ É uma dança de guerra praticada apenas por homens. Segundo o relato dos sujeitos da pesquisa, antigamente a dança ocorria em um período de três dias e três noites, sem intervalo. Atualmente, ela acontece de três a quatro

elementos presentes nas aldeias Guarani através de apresentações do Coral e grupo de dança da comunidade no cotidiano da aldeia (em alguma festividade, por exemplo) ao receber visitas⁴¹ e em espaços não indígenas. As danças são direcionadas de acordo com cada contexto e intenção naquele ambiente.

Ao problematizar os Jogos dos Povos Indígenas, Almeida (2013) salienta que as apresentações realizadas em eventos interétnicos servem como estratégia de mediação política com os não indígenas, logo “estes gestos técnicos executados nas danças, não possuem um fim em si mesmo. São ações ritualizadas [...]” (ALMEIDA, 2013, p. 194). Além disso, as danças tradicionais possibilitam aos sujeitos dançantes e “apreciadores” (do grupo étnico e pessoas não indígenas) a condição de rememorar mitos e significados atribuídos pela corporalidade ao longo da história. Em concordância com o autor, vimos semelhança no que tange a esse processo de uso e ressignificação da Dança e Coral Guarani também ter assumido papel de comunicação simbólica com a comunidade não indígena. Sobre isso, Grandó argumenta que:

Assim como as culturas são dinâmicas, os elementos culturais eleitos para o reconhecimento e a identificação por um grupo específico também podem sofrer alterações, transformações ou serem substituídos conforme os contextos sociais compartilhados, sem com isso se descaracterizar um grupo étnico ou sua cultura. Em outras palavras, com base nos estudos antropológicos recentes empreendidos com grupos étnicos em situação de fronteiras culturais, compreende-se que as modificações culturais não são perdas, mas parte da dinâmica da construção permanente da diferença em relação ao outro, com o qual se estabelecem as fronteiras, e da identidade em relação a nós e que sustentam as relações sociais dentro do próprio grupo (GRANDO, 2004, p. 48).

Portanto, é importante dialogar e problematizar a presença das práticas dos esportes no cotidiano da aldeia com as lideranças, comunidade e escola indígena, pois é possível que esse esporte passe pelo processo de apropriação e que sejam atribuídos novos sentidos, significados e simbolismos para a comunidade.

Neste sentido, pude observar durante um evento comemorativo da “Semana da Criança”, realizado de 07 a 11 de outubro de 2019, uma programação de atividades muito semelhantes com as desenvolvidas, nesse mesmo período do ano, nas escolas não indígenas. O

horas sem interrupção, em momentos de celebração e específicos na aldeia. Sua intenção era de preparar o corpo caso ocorra confrontos no território (CATIB, 2010).

⁴¹ As mediações interétnicas ocorrem também como forma de obter recurso e divulgação de sua cultura por meio de apresentações de dança e coral para a população não indígena. Dessa forma, são agendadas visitas à aldeia e cobrado um valor por pessoa. Nesse espaço, além das manifestações culturais, também são comercializados CDs, DVDs, artesanatos, adereços, utensílios e outros objetos da cultura Guarani a fim de contribuir com a renda do coletivo.

ambiente era de festividade e muita agitação entre a equipe técnica/pedagógica e colaboradores da escola.

A professora de EF A ficou responsável pelas atividades recreativas no decorrer de todos os dias. Ela ressaltou que foi realizado um levantamento com os alunos das atividades que gostariam de realizar nessa semana especial. A elaboração de um cronograma coletivo, com participação efetiva dos alunos, fez com que eles chegassem mais ansiosos e com boas expectativas quanto ao evento.

Foto 09 e 10: “Jogos e brincadeiras”



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

As atividades ocorreram com todas as turmas juntas, no formato de gincana. A professora de EF A solicitou que os alunos fossem vestidos com camisas de clubes de futebol (o que já era um hábito nos dias de aulas de EF). Ela alegou que isso facilitaria a divisão das equipes na semana da festividade. Isso pode demonstrar o quanto as crianças e seus familiares alimentam uma relação afetiva com o futebol para além da prática em si. Ou seja, indica um tipo de “prestígio” ou “*status*” o uso dessas vestimentas. Segundo a professora de EF A, “Eles usam e vão atualizando suas camisas e números de acordo com o jogador que são fã. Eu vejo que eles se inspiram mesmo para torcer e alguns são bem habilidosos” (PROFESSORA DE EF A, 2021).

Dando seguimento à descrição das atividades realizadas nessa semana, durante a gincana, pude observar que o primeiro desafio lançado entre as equipes foi a criação de um

grito de guerra. Esse realmente foi um grande desafio, pois, como já destacado, os Guarani apresentam uma grande timidez. Essa característica é algo reconhecido e caracterizado pelos professores, diretor da escola e pedagoga Tupiniquim ao falar sobre os Guarani. Contudo, tal qual apresentado pelo Cacique, isso poderia ser associado ao espírito/identidade guerreiro/a do povo Guarani. No entanto, não foi possível investigar quais abordagens e os sentidos atribuídos.

Para eles iniciarem a movimentação de criação dos possíveis versos para o grito com seus colegas, levou algum tempo. A professora passava e contribuía com cada grupo, estimulando-os cada vez mais (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Foto 11: “Brincando de Cabo de Guerra”



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Naquela semana, ocorreram jogos e brincadeiras de tradição Guarani e de outras etnias indígenas, que já haviam sido apresentadas no decorrer do ano, como o cabo de guerra e o arco e flecha. Jogos e brincadeiras populares e de recreação (não indígenas) também foram realizadas, como o pula saco e ovo na colher. Além desses, aconteceram a disputa entre equipes para “encher o litro” com a esponja o mais rápido possível, o “torta na cara” com perguntas da cultura Guarani e de *etno-matemática*⁴² e, por último, o bingo.

Em meio ao movimento de aproximação e distanciamento do objeto de estudo, o olhar de perto e de dentro que, simultaneamente, é de fora, evidenciamos um tipo de reordenamento a partir das apropriações e dos encontros (vivências educacionais) possibilitados pela Educação

⁴² Segundo um dos professores da escola, a *etno-matemática* é a forma que o próprio povo tem de resolver/dar soluções para atividades e demandas do dia a dia. Na confecção de um cesto, por exemplo, não há conceitos e instruções pré-definidas da matemática formal. O povo vai elaborando com o tempo um jeito de ordenar, medir e quantificar.

Escolar Indígena. As contradições, os desencontros anunciados em diversos momentos desse trabalho se estabelecem como condição existencial da Educação Física no contexto da escola analisada. Assim, as contradições ou ambivalência geradas pelas relações estabelecidas no processo de constituição da Educação Física escolar indígena, ao mesmo tempo em que sinalizam obstáculos por vezes não superados, podem funcionar como potência para ações educacionais rumo à formação/educação escolar intercultural. Nesse contexto, as ações relacionadas às orientações sobre a educação escolar intercultural se estabelecem como materialização das potencialidades didático-metodológicas relacionadas.

Foto 12, 13 e 14: “Torta na cara; Ovo na colher e Bingo”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

É possível identificar aspectos desse cenário em outros momentos do dia a dia escolar. Mesmo que as ações estejam predominantemente localizadas em dias festivos e comemorativos, estratégias para aproximação e realização de diagnóstico sobre as experiências vivenciadas pelos alunos demarcam ações significativas.

Em 2020, no primeiro dia de aula de EF, a professora A realizou um levantamento de conteúdos com todas as turmas, a fim de conhecer com quais práticas (da cultura Guarani e não indígena) os alunos se identificavam. Cada um recebeu um papel para desenhar ou escrever em qualquer espaço da escola.

A professora A explicou sobre um importante período do ano para toda comunidade indígena: o mês de abril, em decorrência da data 19 de abril⁴³ – Dia do “Índio⁴⁴” – fruto de um pensamento colonial.

Naquele mês, aconteceu a “Semana dos Povos Indígenas”. Esse evento é de iniciativa das comunidades Guarani e Tupiniquim e ocorre através de apoios, como da Prefeitura Municipal de Aracruz. Além de promover o aumento na movimentação de turistas, o evento objetiva manifestar e divulgar à população capixaba as culturas das etnias presentes, além de ser um momento de reivindicação política.

Em 2020, as escolas Guarani e Tupiniquim estavam se articulando para contribuir na organização, programação e realização do evento, alegando que a escola possui um papel central na valorização da tradição, como designam a LDB (1996) e o RCNEI (1998). O evento foi um meio de motivar e ensinar as crianças e jovens indígenas.

Na “Semana dos Povos Indígenas”, estava previsto (porém, não ocorreu devido à pandemia instaurada), segundo o diretor da escola e a professora de EF A: apresentações de danças Guarani e Tupiniquim, cantores indígenas, coral⁴⁵, venda de comidas da culinária Guarani e Tupiniquim, competições esportivas, jogos e brincadeiras tradicionais. Muito motivada e disposta, a professora de EF A relata: “Por isso, precisamos treinar e aprender nas aulas de Educação Física. [...] As aulas serão organizadas daqui pra frente, focando no aperfeiçoamento dos jogos tradicionais e esportivos para a semana dos Povos Indígenas” (*Professora de EF A*, 2020).

Naquele momento, a professora se referiu a um “preparo” dos alunos, visando ao resultado nesse evento, que também apresentava um viés competitivo. As relações entre a cultura das práticas esportivas modernas e práticas corporais tradicionais voltam à tona sempre no tom de disputa e tensão. Segundo a professora de EF A, os alunos Guarani podem e devem praticar os esportes não indígenas.

Mesmo considerando as potencialidades dos esportes como parte da cultura local, no contexto descrito é possível identificar aspectos que provocam um redirecionamento no que

⁴³ O Dia do “Índio” é uma data folclórica, romântica, preconceituosa e fictícia, também não é um dia de celebração. Para os indígenas, é um ato de resiliência (MUNDURUKU, 2022).

⁴⁴ A palavra “índio” remonta a preconceitos – por exemplo, a ideia de que o indígena é selvagem e um ser do passado – além de esconder toda a diversidade dos povos indígenas. Por isso, o termo correto é “indígena”, que significa aquele que está ali antes dos outros e indica/reconhece toda diversidade entre esses povos, superando a ideia genérica que ainda é refletida nas escolas (MUNDURUKU, 2022). Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-entenda.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

⁴⁵ Com o povo Guarani, pude assistir uma apresentação do canto *Tangará* (termo que significa “pássaro”, na língua Guarani). Segundo o diretor da escola, nessa canção, apenas as mulheres participam, referenciando a natureza e a relação de vínculo com a mãe terra e seus animais.

analisamos anteriormente. As festividades e celebrações assumem características competitivas que também expressam valores esportivos tradicionais/modernos. Nesse sentido, as possíveis apropriações e ressignificações das práticas corporais esportivas *misturam* diversos sentidos e vivências. No entanto, também é possível observar o caráter competitivo com relativa proeminência⁴⁶.

Observamos que os desafios frente às dinâmicas educacionais no âmbito da Educação Física Escolar Indígena da Escola Municipal Pluridocente Aldeia Três Palmeiras são contínuos e análogos aos desafios vivenciados por professores no dia a dia da educação escolar brasileira. Podemos constatar aproximação significativa com aquelas apresentadas por Gonzalez e Fensterseifer (2010), quando analisaram as transformações no discurso legitimador da EF no âmbito escolar não indígena centrado no “exercitar-se para”. A partir dessa noção primária, destacam as dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimar a EF no espaço escolar. Segundo aqueles autores (2010), deve ser levado em conta a instituição em que se encontra a EF, o campo de conhecimento que lhe é particular e o modo como os conhecimentos são tratados. Nesse contexto, indicam a importância de considerarmos e reconhecermos, antes de tudo, a ideia de sociedade democrática a que pertencemos e isso pressupõe a participação de todos os implicados.

No contexto analisado, os autores destacam e explicitam o papel da EF enquanto componente curricular no interior da instituição escolar. A relação entre as práticas corporais e os esportes na aldeia Três Palmeiras tendem a estar alinhados ora aos interesses dos mais jovens, ora aos interesses dos líderes. Por outro lado, a compreensão do que é a Educação Física e qual é o seu papel e lugar no campo da educação escolar Guarani está diretamente relacionada, mas não de forma exclusiva, com a maneira como será conduzida pelos professores responsáveis pela disciplina.

Não obstante a isso, o recorte realizado em nossas análises por meio das categorias identificadas indicam que a função docente exerce grande representatividade. Assim como os conteúdos associados exclusivamente ao esporte em tempos passados, que serviram/servem como justificativa para discordâncias sobre a presença da disciplina no currículo, pode-se perceber que a partir de estratégias didáticas e metodológicas apropriadas, é possível notar uma nova compreensão de EF. Dentre outras possibilidades, essas observações nos levam mais uma vez à perspectiva de capacitação de professores indígenas.

⁴⁶ Essa observação reforça a necessidade de ponderarmos sobre a afirmação acerca do processo de ressignificação dos esportes.

Sobre essa questão, podemos constatar que os cursos de Licenciatura Intercultural para Indígenas no Brasil são recentes e, ainda, a maioria do corpo docente são pessoas não indígenas formando professores indígenas que atuarão em suas comunidades. No caso da escola Guarani, as dificuldades vigentes para o acesso ao Ensino Superior acabam reforçando a necessidade de contratação de professores indígenas de fora. Isso acaba repercutindo na maneira de conduzir e ministrar as aulas de EF, assim como na maneira como ela será compreendida, constituída, vivenciada e aceita (ou não) pela comunidade escolar e fora dela.

Vejamos que, no caso da Educação Física, dos professores que assumiram a disciplina ao longo dos anos, nenhum possuía uma formação específica ou era Guarani. Nesse sentido, até que ponto esse curso específico de EF contribuiria para o trabalho do professor nesse contexto? E como esse professor indígena de fora (Tupiniquim) dará conta do que a escola Guarani realmente almeja com essa disciplina? Existe algum amparo para esses profissionais de diferentes etnias dialogarem sobre essas questões (exemplo: como obter domínio de conteúdos de outra cultura étnica)?

Outro ponto importante foi a inexistência de orientações acerca dos conteúdos da EF no PPEGES. Não foi possível encontrar nada relacionado, como nas demais disciplinas da escola.

Quadro 01: Conteúdos para serem desenvolvidos na escola Guarani de acordo com as respectivas turmas, segundo o PPEGES (Quadro elaborado pela autora com informações do PPEGES).

Turmas	Conteúdos
1º e 2º anos	Artesanato Guarani; Pintura corporal Guarani; Língua Guarani falada e escrita
3º ano	Língua Guarani: oralidade, leitura e escrita; Histórias e mitos Guarani; Matemática Guarani e não indígena: os numerais e as quatro operações
4º e 5º ano	Matemática Guarani e não indígena; Astronomia Guarani; Contagem do tempo e Calendário Guarani; Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita; Língua Guarani: oralidade, leitura e escrita; Semelhanças e diferenças linguísticas e culturais entre os subgrupos Guarani
6º a 9º ano	Português: texto descritivo e narrativo (nome de plantas e animais); Guarani: texto descritivo e narrativo; História: Organização sócio-espacial e econômica Guarani, a religião Guarani, Explicação Guarani e Científica para o surgimento do ser humano, Calendário Guarani e Ocidental; Geografia: Mitos Guarani, Representação do espaço na cultura Guarani, mapa das aldeias [...]; Matemática: Guarani e não indígena: as 4 operações, Regra de três, porcentagem e sistema de medidas [...]; Ciências Naturais: Classificação das plantas e dos animais na cultura Guarani, Mitos das origens das plantas e animais, relação entre caça, pesca coleta e alimentação na cultura Guarani [...]; Artes: arte na cultura Guarani, Dança, música e artesanato, Pintura Corporal

A inexistência de conteúdos específicos para Educação Física denota relativo descrédito para com esse componente curricular. Essas e outras questões emergem da compreensão dos desafios a serem superados para o ensino da Educação Física e implicam na constituição do lugar da Educação Física nessa escola/comunidade/aldeia.

Assim, a Educação Física não ocupa um lugar de destaque perante os documentos da escola Guarani e, devido à maneira como foi iniciada na escola, provocou uma certa desconfiança principalmente do público mais velho. No entanto, hoje essa relação tem se estabelecido de forma mais amistosa e seus conteúdos se fazem presentes no dia a dia da escola/aldeia com apreciação, ora associada aos afazeres tradicionais do povo, ora como objeto de desejo dos mais jovens representada por meio do esporte futebol. Se constitui em um lugar ainda não definido apropriadamente por nós, não indígenas. Se manifesta como componente curricular que, em meio os desafios intrínsecos à própria área de atuação profissional, constrói-se no cotidiano com os sujeitos na/da escola/aldeia. Essa construção permanente da Educação Escolar Indígena da escola/aldeia, além de lidar com as contradições históricas entre as culturas tradicionais indígenas e a cultura moderna vivenciada no processo de “marcha pelo Brasil” em busca da *Terra sem Mal*, nos dias atuais, foi relativamente substituída pela busca e manutenção do *Ser Guarani* e/ou reconstrução permanente dessas identidades do grupo, por meio da valorização da tradição pelos mais velhos e uma possível ressignificação do esporte pelos mais jovens, líderes educacionais e comunidade.

Estas análises se referem às considerações sobre as ações e procedimentos adotados para o desenvolvimento das atividades educacionais na/da escola por meio da participação dos líderes nas decisões educacionais e valorização das práticas corporais tradicionais, consideração aos desejos e interesses, principalmente dos mais jovens, e no acesso à formação de professores indígenas, mesmo que de forma parcial. Assim, em proporção distinta entre os sujeitos, a Educação Física compõe e representa, de forma significativa, aspectos identitários da cultura local e, considerando os dados do campo sobre os encaminhamentos desse componente curricular na escola pesquisada, além do acesso à formação docente para pessoas indígenas, em sua maioria Tupiniquim, constitui-se como fundamental a formação docente de indígenas Guarani, para avançarmos rumo ao que se coloca como interculturalidade.

Essas considerações se constituem como parte de um pensamento em que assumimos

a condição de agentes nesse processo, para o que é necessário autorizar-se a pensar, no interior dos contextos de atuação, como atender, no plano das práticas pedagógicas em EF, a responsabilidade que a sociedade deposita nesta instituição republicana denominada “escola”. As ideias aqui esboçadas têm esse intento sem jamais pretender substituir os sujeitos, pois, mais que produzir soluções, interessa-nos o lugar dos

sujeitos na produção dessas soluções, só assim elas serão “nossas soluções (GONZALÉZ; FEINTEISEIFER, 2010, p. 19).

Neste contexto, mais do que apontar qual o lugar exato da Educação Física, tratamos da identificação do que vem sendo esse componente curricular no campo analisado. Sendo assim, a Educação Física vem se constituindo como prática corporal vivenciada no dia a dia da escola/aldeia/comunidade, em que são compartilhados saberes representados por meio das culturas tradicionais Guarani e pelos esportes. Por isso, quando vivenciada fora dos preceitos formais da escola, possui lugar de destaque, pois é associada às práticas corporais nativas inerentes ao se movimentar indígena. Contudo, a apropriação do esporte pela comunidade indica ampliação da noção de práticas corporais. Sendo assim, tal qual as práticas corporais nativas, o esporte acontece independente da escola. É nesse cenário que há uma diferenciação. A Educação Física Escolar simultaneamente tem a missão de resgatar as práticas corporais nativas e pedagogizar o esporte. Assim, se desloca para um lugar de desconfiança quando põe em “risco” interesses de parte dos sujeitos.

5 CONCLUSÃO

A imersão no campo de estudo possibilitou identificar elementos importantes para a compreensão sobre a interculturalidade, a formação de professores e possíveis implicações para o contexto em que se encontra a Educação Física na Escola Municipal Pluridocente de Aracruz.

A pesquisa seguiu o princípio fundamental de construção de objeto de estudo atrelado a inter-relação pesquisador-objeto de pesquisa. Nesse contexto, foi possível verificar que os documentos e estudos no campo da Educação Escolar Indígena têm demonstrado avanços significativos rumo às propostas que têm como pressupostos a interculturalidade. De maneira específica, o campo de intervenção em Educação Física tem se mostrado resiliente e profícuo quando analisamos os fundamentos documentais gerais e sua materialização no dia a dia da escola indígena em questão.

No processo de revisão sistemática e análise dos dados a partir da categoria *relação entre formação de professores indígenas e a interculturalidade em uma escola Pluridocente*, constatamos avanços na qualidade das ações relacionadas à proposta intercultural e de valorização dos saberes das comunidades indígenas. No mesmo sentido, também foi possível identificar aspectos que carecem de atenção e aprofundamento no sentido de mitigar desdobramentos que possam comprometer o acesso ao processo de formação de professores Guarani. Essa análise tem como base repercussões importantes e contraditórias dentro do contexto denominado Pluridocência e no âmbito da Educação Escolar Indígena. O grande volume de professores Tupiniquim atuantes na escola analisada, as experiências passadas com valorização acentuada do esporte e a relativa (des)valorização da Educação Física como componente curricular sugerem que as características culturais locais e o processo de formação podem influenciar na adesão das aulas, evasão e distanciamento dos alunos da escola Guarani, bem como na formação de novos docentes. No âmbito deste trabalho, conjecturamos implicações recíprocas no processo de formação de professores indígenas, evasão e, em algum grau, restrições ou impedimentos para o acesso à formação docente de alunos Guarani.

Nesta conjuntura, a partir da noção sobre interculturalidade, concluímos que existem potencialidades agregadoras e de valorização significativas das pessoas indígenas e suas culturas. No entanto, também identificamos fatos que podem contribuir para a evasão dos alunos Guarani. Essa evasão dificulta ou impede a formação de professores Guarani. Quando isso ocorre, a pluridocência atua de maneira paradoxal: da mesma forma que contribui para intercambiar valores, costumes, etc., também pode excluir a possibilidade de acesso à formação do docente Guarani. Outra questão importante em nossas análises foram os *aspectos que*

culminam na compreensão de Educação Física entre os gestores e professores da escola Guarani.

A compreensão de Educação Física dos gestores e professores da escola está intimamente ligada aos aspectos identificados nos documentos oficiais e no referencial teórico. Mantém relação com as propostas baseadas na interculturalidade, com a formação de professores e com a cultura corporal local. Contudo, concluímos que a compreensão é transpassada por contradições e tensões permanentes análogas àquelas históricas inerentes à constituição da própria Educação Física escolar não indígena. Nesse contexto, a Educação Física é compreendida e vivenciada por meio das práticas corporais da cultura indígena (caça, pesca, danças, jogos, brincadeiras, etc.) e do esporte (futebol).

Assim, a partir de um processo já instalado de apropriação do esporte, notamos indícios de uma possível ressignificação do esporte por parte da comunidade indígena quando o associamos ao se movimentar do indígena. No entanto, não foi possível mensurar se, de fato, o modelo esportivo no âmbito da Educação Física instituída no currículo e vivenciada na escola indígena implica efetivamente na compreensão sobre sua importância e lugar na escola. Paradoxalmente, a compreensão de que a Educação Física se manifesta como prática corporal inerente ao se movimentar do indígena e uma valorização acentuada dos esportes por parte de membros da escola/aldeia provocam desconfiança sobre a pertinência desse lugar na escola.

As duas categorias estabelecem interfaces quando analisamos a compreensão de Educação Física dos professores e diretor da escola com a de outros representantes da aldeia. Nesse caso, devemos fazer uma distinção didática entre *Educação Física Indígena* e *Educação Física Escolar Indígena*: a Educação Física Escolar Indígena vem sendo constituída no dia a dia da escola como expressão da cultura local (tradicional e esportiva), das experiências não positivas do passado com ênfase no esporte e dentro de uma conjuntura da escola indígena com predominância de professores de outra etnia.

Assim, a Educação Física Escolar Indígena, além do caráter educacional formal, também está ligada ao *Ser Guarani*. Por esse aspecto, compreendemos que essa relação não se estabelece de maneira unívoca e findada, mas que se encontra em permanente tensão marcada por contradições e ambivalências vivenciadas nas relações sociais na escola e na aldeia.

A partir da noção de que a “Educação Física Indígena” acontece independente da aula propriamente dita, manifestada por meio do se movimentar, no andar, no brincar, no jogar, no dançar, nos cânticos, na pesca, notamos lugar de destaque a partir da apropriação do termo “Educação Física” pelo indígena. A partir dos relatos do campo, a valorização da Educação

Física se dá pela compreensão que os sujeitos têm sobre o termo. A desvalorização ocorre quando a Educação Física é associada à obrigatoriedade e forma instituída no âmbito escolar.

A riqueza de sentidos e as inúmeras possibilidades conceituais e analíticas deram o tom dessa jornada. Ao me deparar com as contradições do objeto, foi inevitável perceber minhas próprias contradições e ambivalências. O quanto é necessário rever conceitos e verdades, retornar ao ponto de partida, se provocar e rever. Os documentos e discursos se dissolvem facilmente diante do imponderável da vida e das relações humanas. No âmbito das relações analisadas sobre um modo se *Ser Guarani* e apropriado pelo campo da Educação Física Escolar, precisam ser revistas e consideradas permanentemente, também, pelo olhar de dentro.

Vários pontos apresentados neste trabalho carecem de aprofundamento e/ou novas pesquisas. No entanto, a pergunta que desejo responder, o mais breve possível, é: Qual Educação Física nós desejamos para nossa vida?

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Arthur José Medeiros. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo**. 276f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Bertrant Brasil: Rio de Janeiro, 1997.
- BARCELLOS, Gilsa Helena. Territórios e Territorialidades Tupiniquim. **Revista em Pauta**. V6 – número 24 – dez 2009.
- BARROS, João Luiz da Costa. **O brincar e suas relações interculturais na escola indígena**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.
- BENTIVOGLIO, Julio Cesar. **História dos povos indígenas no Espírito Santo: os Guarani**. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- BENTIVOGLIO, Julio Cesar. **História dos povos indígenas no Espírito Santo: os Purí**. Serra: Editora Milfontes, 2017.
- BOARETTO, Juliana Dias; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Os kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 633-644, jul./set. 2015.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias Pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Ago 1999.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988** - artigo 215. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_215_.asp>. Acesso em: dez. 2019.
- _____. **Decreto nº 26 1991**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: mar. 2020.
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases – LDB**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: set. 2019.
- _____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CICCARONE, C. **Drama e sensibilidade**: migração, xamanismo e mulheres mbya guarani. 2001. 415f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PUC, São Paulo, 2001.

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

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

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago nº 23. 2003.

FREITAS, Stephany Castro. **Educação Física e educação indígena**: a Nhebo'eaty como Extensão da aldeia Boapy Pindo do Povo Guarani Nhãdewa de Aracruz – ES. 2016. 83 f. Monografia (Graduação em Educação Física), UCV, Vitória, 2016.

GONZALÉZ, Fernando J; FEINTEISEIFER, Paulo E. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, set 2009

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

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

Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil**: Línguas. [2019]. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 02 set. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. [2012]. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>>. Acesso em: 03 out. 2019.

LOPES, Aracy S; GRUPIONI, Luís D. B. **A Temática Indígena na Escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 1ª Edição: 1995. Ministério da Educação e do Desporto/MARI/UNESCO - Grupo de Educação Indígena/US.

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996. V. 39 nº1.

OLIVEIRA, Victor J. Machado; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Educação Física para a Saúde: uma questão pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 68-79, set. 2014.

OLIVEIRA, Melissa Santana. Nhanhembo'ê: infância, educação e religião entre os guarani de m'biguaçu, SC. In: TASSINARI, Antonella Maria I. et al. **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed.UFSC, 2012. p. 93-115.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARCILINO, O. T. **Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo**. 2014. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFES, Vitória, 2014.

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

MONTE, Nieta L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. nº 111, p. 7-29, dez. 2000.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália C. G; PEREIRA, Tamiris, M. G. Tempo, Lugar e Interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de Educação intercultural – UFG. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87-113, jan./jun. 2019.

Revista Prosa Verso e Arte. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>> Acesso em: 11 jun. 2022.

SANETO, Juliana Guimarães. **Educação Física na/da Escola Indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2016.

SKOLAUDE, Lucas S; CANON-BUITRAGO, Edwin A; BOSSLE, Fabiano. A Educação Física na educação escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural. **Movimento**, Porto Alegre, v.26, e26009, 2020.

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

TEAO, K. M. **Território e identidade dos Guarani Mbya do Espírito Santo** (1967-2006). 234 f. 2015. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF, Niterói, 2015.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v 05, n 1, Jan/jul. 2019.

ZANIN, Nauíra Z; CASTELLS, Alicia N. Gonzáles. Arquitetura das escolas Indígenas como lugares de identificação. **Arquitetura Revista**. nº 01, 2019 jan - jun, v15.

APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM GESTÃO, EQUIPE PEDAGÓGICA E PROFESSORES

Bloco 01 – História

1. Fale um pouco sobre a história da Educação Escolar Indígena Guarani.
2. Como e quando nasceu? Por que nasce? Quais os contornos?
3. Qual a participação dos indígenas na configuração dessa política?

Bloco 02 – A escola e suas orientações

1. Quais são as orientações dadas em relação à Educação Escolar Indígena?
2. Existe algum material pedagógico da Secretaria de Educação de Aracruz especificamente para as escolas indígenas? Se sim, quais? Qual o seu teor? No que se difere das outras escolas?
3. Quais informações específicas a Secretaria reúne acerca da escola indígena Guarani da aldeia Três Palmeiras?
4. Existe formação para os professores que atuam nas escolas indígenas do Município? Se sim, como ocorrem? Acontecem por temática? Existe periodicidade?
5. Existe um calendário específico para as escolas indígenas? Se sim, como foi pensado?

Bloco 03 – Educação Física na escola indígena

1. Há orientações ou formações voltadas para os professores de Educação Física na escola indígena?
2. A Educação Física sempre fez parte do currículo escolar de Três Palmeiras? Se foi ausentada em algum momento, qual foi o motivo?
3. Como a Secretaria lida com as contratações desses professores para as escolas indígenas?

APÊNDICE B – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM ALUNOS DO 9º ANO

1. Sentem falta das aulas de Educação Física?
2. O que mais gostavam de fazer nas aulas?
3. Gostam das práticas da cultura de vocês nas aulas de Educação Física?
4. Quais são as práticas da cultura de vocês que mais gostam de fazer na escola?
5. Vocês faziam algum esporte nas aulas de Educação Física?
6. De quais gostavam mais?

**APÊNDICE C – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM A PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA A**

- 1) Me diga seu nome, idade e onde mora.
- 2) Fale um pouco sobre sua formação.
- 3) Quanto tempo atua como professora?
- 4) Quanto tempo atuou como professora de Educação Física na escola Guarani?
- 5) Como surgiu essa oportunidade?
- 6) Já tinha trabalhado com a EF antes? Se sim, como foi essa experiência?
- 7) O que mais gostou de trabalhar com EF?
- 8) O que significa EF para você?
- 9) Durante o tempo em que você trabalhou na escola Guarani, quais foram os conteúdos que você trabalhou? Por que optou por eles?
- 10) Tinha alguma orientação da escola (dirigentes/gestores) para esse trabalho?
- 11) A Secretaria de Educação ofereceu algum amparo a você nesse período referente à disciplina (formação continuada)?
- 12) Você, mesmo não sendo da etnia, conseguiu abordar algum tema que fosse específico da cultura deles? Se sim, quais?
- 13) Sobre a proposta de educação intercultural, como você acha que a Educação Física pode contribuir nesse sentido?
- 14) Como eram os alunos nas suas aulas?
- 15) Dos conteúdos que você abordou, de quais você acha que eles mais gostaram?
- 16) Como você percebia a relação dos alunos com as práticas de sua cultura?
- 17) Existe algum tipo de torneio, ou jogos entre os Tupiniquim e os Guarani? Se sim, as crianças e jovens acessam esses espaços também, jogam?
- 18) Você percebia a presença do esporte na escola Guarani? De que forma?
- 19) Você observou algum movimento de resistência da escola em relação aos esportes?
- 20) Como foi feita a organização dos conteúdos de aula?
- 21) Como as aulas de Educação Física aconteciam?
- 22) Teve alguma dificuldade?

APÊNDICE D – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS COM O CACIQUE GUARANI

Bloco 01 - Identificação

1. Identificação (etnia, idade, onde mora, qual o seu papel na aldeia, que atividade desempenha).
2. O que é ser Guarani?

Bloco 02 – A escola Guarani e a Educação Física

1. Como a aldeia participa do cotidiano da escola?
2. A escola/Secretaria promove um diálogo entre as lideranças das aldeias?
3. A escola dialoga com o conhecimento tradicional? Se sim, quais são esses conhecimentos?
4. Como os mais jovens se apropriam desses conhecimentos tradicionais? Como esse conhecimento é transmitido?
5. São trabalhadas a cultura Guarani e suas práticas corporais na escola? Se sim, quais são elas?
6. Entre os Guarani existem práticas tradicionais como jogos, danças, lutas? Se sim, quais são eles? Como são?
7. Como você vê as práticas corporais na escola?
8. Há diferença na prática corporal entre homens e mulheres? Por quê?
9. Como você vê a prática do esporte na aldeia e escola?
10. Qual é a percepção da Educação Física na aldeia-escola?
11. A Educação Física é importante para sua etnia e aldeia? Por quê?
12. Qual é o papel da escola para seu povo?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA COM
O DIRETOR E PEDAGOGA DA ESCOLA**

- I. Como têm sido as ações para impedir a contaminação por COVID-19 nas aldeias?
- II. Vocês receberam algum tipo de apoio da prefeitura e governo do Estado-Federal?
- III. Algum representante do Município ou Estado fizeram algum contato direto com vocês sobre a pandemia e seus cuidados de prevenção?
- IV. Há como afirmar/garantir que todos e todas da aldeia apresentam condições de estar realizando a higienização da maneira remendada pela OMS (uso de álcool 70, sabão e água)?
- V. Sobre a escola, as aulas estão totalmente suspensas? Se sim, quais são os impactos/efeitos para o calendário letivo de vocês?
- VI. Como está sendo essa nova rotina de trabalho dos professores e equipe pedagógica?
- VII. Existem reuniões de apoio a esses professores? E por parte da Secretaria de Educação Municipal/Estadual?
- VIII. Vocês conseguem estabelecer *feedback* (opinião, retorno) dos alunos sobre essa nova rotina de estudos?
- IX. Como você pensa que deve ser conduzido esse momento em relação à escola?
- X. Como as aulas de Educação Física têm se configurado nesse contexto?