

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Lucas Silva Skolaude

**“EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ISSO, É MUITO MAIS”: UMA ETNOGRAFIA EM
UMA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KAINGANG DE PORTO ALEGRE/RS.**

Porto Alegre
2019

Lucas Silva Skolaude

**“EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ISSO, É MUITO MAIS”: UMA ETNOGRAFIA EM
UMA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KAINGANG DE PORTO ALEGRE/RS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucas Silva Skolaude

**“EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ISSO, É MUITO MAIS”: UMA ETNOGRAFIA EM
UMA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KAINGANG DE PORTO ALEGRE/RS.**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janice Zarpellon Mazo – UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Carla Beatriz Meinerz – UFRGS

Prof. Dr. Edwin Alexander Cañon Buitrago – UDELAR

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado acadêmico só se encerra, pois muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente em todo o seu processo.

Em primeiro lugar, agradeço a minha esposa e companheira de todas as horas, Lorena. Você foi e continua sendo muito importante, principalmente nos momentos mais delicados. Você esteve sempre ao meu lado e, por mais palavras que eu tivesse, eu não conseguiria agradecer por completo. Gratidão, vida. Amo você!

À toda a minha família, em especial aos meus pais, Sueli e Jorge, e meus irmãos, Carolina e Mateus. Vocês acreditaram na minha vida e educação nos momentos mais sensíveis. Essa vitória é nossa. Sem vocês esse momento não seria possível. Obrigado de coração.

Aos meus amigos Gilson e Lucas que, mesmo com a distância, sempre foram inspirações políticas e humanas para mim. Da mesma forma, agradeço aos amigos, Mário Eugênio, Eduardo e Francisco pelo apoio intelectual e crítico nos campos da Antropologia e da Educação Física. Esse trabalho não seria o mesmo sem vocês. Obrigado, gurizada.

Ao meu médico, Dr. Décio Streit, que, apesar das condições financeiras da minha família, sempre se fez presente, me amparando com a medicina, acima de tudo, humana e sensível.

À toda aldeia e comunidade escolar Kaingang, na qual realizei esse estudo. Desde sempre vocês foram muito receptivos e amorosos para com a minha pessoa, fazendo com que me sentisse a vontade.

Aos colegas da Escola Estadual de Ensino Médio Senador Pasqualini, pela parceria ao longo desta caminhada. À UFRGS pelo ensino qualificado e de qualidade. À todos os professores do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, pelos ensinamentos compartilhados, especialmente aos que aceitaram e se fizeram presentes em minha banca: Janice, Carla e Edwin.

Aos colegas do grupo de pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF), pelos diálogos e aprendizados compartilhados, semanalmente. Ao meu orientador, Fabiano Bossle, que, quando muitas portas se fecharam, me abriu a possibilidade de estudar e me apaixonar, ainda mais, pela Educação Física e pela cultura indígena. Da mesma maneira, pelo respeito ao meu tempo de aprendizagem, minha mais sincera gratidão por tudo.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

(FREIRE, 2017, p. 42).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

PROGRAMA: Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

TÍTULO: “Educação Física não é só isso, é muito mais”: Uma Etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/RS.

PROBLEMA DE PESQUISA: Como é o Ensino da Educação Física do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre?

OBJETIVO GERAL: Compreender os aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no âmbito da Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado acadêmico tem por objetivo a compreensão dos aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no âmbito da escola estadual indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre. Para tanto, a questão norteadora que a pesquisa se propôs a responder delimitou-se a partir do seguinte questionamento: Como é o Ensino da Educação Física do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre? Dessa forma, para respondê-lo, este estudo se constituiu de natureza qualitativa, especificamente uma etnografia que, conforme Geertz (1989), se constitui em estabelecer relações, transladar textos, selecionar informantes, manter diários, estruturar campos, mas, principalmente, manter uma descrição densa das informações, além do entendimento de que esse seria o melhor desenho metodológico para interpretar com profundidade os aspectos simbólicos compartilhados por uma etnia Kaingang. O trabalho de campo durou seis meses, de agosto a dezembro de 2018. As observações eram realizadas duas vezes por semana, no turno da manhã, período que ocorriam as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, em diferentes espaços, como o pátio da Escola, campo de futebol da aldeia, entrada e saída dos estudantes da escola, bem como nas salas de aula. Para me auxiliar a responder ao problema de pesquisa, duas categorias de análise foram construídas a partir das análises dos diários de campo e intituladas: “Condições Materiais e Sociais da Educação Escolar Indígena Kaingang” e “Educação Física Escolar Indígena Kaingang e a Colonialidade”. As duas categorias me auxiliaram na compreensão de que essa instituição escolar indígena Kaingang passa por processos significativos de invisibilidade, principalmente em virtude do avanço neoliberal, com ausências de cunho material (secretaria, biblioteca, refeitório, sala de informática ou uma simples impressora), deixando a prática educativa dos professores em constante prejuízo ao evidenciar o descaso por parte do Estado para com as escolas indígenas. No que se refere às condições sociais da escola Kaingang, o quadro de educadores se mostrou insuficiente em algumas áreas do conhecimento. Da mesma forma, os professores passam por atraso de seus salários ao longo do ano letivo. Em sentido semelhante, a maioria dos professores da escola se constituiu como Fóg (homem branco), o que contraria o RCNEI (1998) que evidencia a importância dos próprios indígenas à frente dos seus processos de ensino aprendizagem, dando conta da especificidade da escola específica, bilíngue

e intercultural. No que se refere a segunda categoria, a educadora utilizava alguns jogos de tabuleiro e as modalidades esportivas de voleibol e futebol para sua prática educativa. A partir disso, compreendo que a Educação Física permanece amparada nas perspectivas esportivistas e na lógica capitalista que, necessariamente, necessita de um vencedor e um perdedor. Assim, interpreto que a colonialidade, juntamente do contexto histórico que a constitui, possui relação significativa com o ensino desse componente curricular que, muitas vezes, desconsidera saberes oriundos das classes subalternas. Além disso, evidencio a necessidade da liberdade frente aos padrões eurocêntricos, a qual viabilizaria para esses processos a decolonialidade, por exemplo, ao trazer jogos tradicionais indígenas e suas simbologias como uma alternativa.

Palavras-chave: Educação Física Escolar Indígena Kaingang. História e Cultura Kaingang. Colonialidade. Etnografia.

RESUMO EM KANHGÁG

Inh vėnhrá tag vỹ sa Porto Alegre ki kanhgág ag iskóra ũ tu vėmėn ge nĩ, sa vėnhkajrān jā tag ki sa tu rán ge vė. Hāra sa turán jė sa ver iskóra tag rānhrāj tu jāfĩn han mũ, jėmė han jamũ, kar tu jykrėn han mũ gé. Sa ti hėren kỹ gĩr mỹ ge ke há han tĩ, ag kanhinhir kỹ kajrānrān jė enukasỹu fisika ki, ag hėren kỹ han tĩ? Sa tag katu kinhrāg sór vė tu jāfĩn kỹ, sa kar tu rán jė. Kar sa tu rán jė isỹ autor ũ ag vėnhrá tu jān mũ gé, sa kar kihā han jė, sa ag tỹ tu jykrėn já ān mĩ hā han kỹ rán jė, kanhgág ag vėnhkajrān fā tu. Sa rán há tỹvĩ han jė isỹ nón jāfĩn tĩ ki kysā tỹ sej ke han, agonhto kā han tĩ hānỹ nejėmru tá krỹg, prỹg tỹ 2018 kā. Inh pi kurā kar kā nón jāfĩn ti mũ gé, hāra sa vé arũnũ ag tỹ kanhir kỹ kajrānrān han nỹti ān kā hā iskóra ra tĩ tĩ. Sa tu jāfĩn kỹ nón vėg tĩ ag hānỹ tỹ ũ ty prỹg tỹ 6º han nỹtĩ hā nỹ prỹg tỹ 9º han nỹtĩ ag tá krỹg mũ. Hāra sa ve ki ag pi iskóra tỹvĩ kāki han nỹtĩg tĩ, vėnhmỹ tá ag ta han mũ ke jafė nĩ. kỹ sa ěn tugnỹm han tĩ, sa tu rán jė. Kijėn ag tỹ móra kej fė pe tá kej mũ tĩ gé, kijėn ag tỹ iskóra ki junjun kỹ ag vỹ han tĩ, kijėn ag tỹ iskóra ki pa kỹ ke gé. Kỹ sa tu jykrėn han mān gé, hā vỹ sa vėjykre régre han mũ, ti tỹ inh mỹ ki vėnhrá tĩ jė, sa kinhrāg há han kỹ rán jė. Ag tỹ ta nén ũ kar ěn vė sór sóg iskóra kāki, kar ag ty jagnė mrė kanhir há han ān, ag tỹ kanhgág tũ pė ki han, tu han nỹtĩ ān mrė hā sa jāfĩn. Kỹ hā tỹ inh mỹ ki vėnhra ké ser, hāra nén ũ é vỹ ver ag mỹ tũ nĩ, vėnhkajrān nỹtĩ ag tỹ ag rānharāj tag han há han jė, iskóra kāki. Vėnhkajrān fā vỹ ver tũ mág ni gé, mỹr vėnhrá ki gĩr kajrān ge vỹ e nỹtĩ. Jāvo kairān fā tỹ taki ranhrāj nỹtĩ vỹ vāsýrėnh sĩ han nỹtĩ nĩ gé, mỹr ag jānkamu pi ti kurā mĩ hā kātĩ ke mũ gé, hāra ag tỹ ag ranhrāj tu vāsānsān vỹ javo. Kar ver kajrān nỹtĩ e ag vỹ tỹ fóg nỹtĩ géver, kỹ ser as ve ki vỹ tũ mág nĩ, iskóra tag tỹ kanhgág tũ pė tỹ rānhrāj jė, mỹr tỹ kanhgág vėnhkairān ge tu rá mág ũ ki tu vėmėn han kỹ nĩ, iskóra tỹ tu rānhrāj ke ti. Kar vėnhkajrān nỹtĩ mỹ kajrān jā fi rānhrāj hā ne tỹ móra ke ki kajrān nĩ gé, fóg ag tũ pė ki tóg kajrānrān nỹtĩ nĩ kanhgág ti ver. Mỹr kanhgág tũ pė ki vỹ tỹ jagnė mrė kanhinhir kãn nĩ. Ũ pi vānh kren mũ, hāra ag rānhrāj vỹ ver ān ge nĩ, tĩg há han jāvo ũ vėnh kren tag vỹ tỹ fóg ag jykre nỹ, ān mĩ ag tỹ mũ nĩ ver, kỹ fóg ag jykre vỹ ver tar nỹ vėnhkajrān fā kāki. kỹ tag vỹ sa kinhrāg han. Hāra kajrān nỹtĩ ag tỹ tag tu jykrėn hā vỹ tũ nĩ, ag tỹ kanhgág tũ pė tu jykrėn kỹ náo jāfĩn já gé. kỹ hā ag vỹ tỹ rānhrāj mũ, mỹr kanhgág kajrānrān fā vė. Vėnhkajrānrān fā tag ti, kỹ ag tỹ kanhgág kanhinhir fā ān nón jāfĩn kỹ ma kāmũ kỹ vỹ há nĩj mũ.

Palavras chave: Kanhinhir kỹ kajrān. Kanhgág tũ pė. Kanhgág tũ vėme. Hėren kỹ jāfĩn.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo comprender los aspectos simbólicos de la enseñanza de Educación Física dentro de la Escuela Estatal Intercultural Indígena Kaingang de Porto Alegre. Por lo tanto, la pregunta guía que la investigación propuso responder se delimitó de la siguiente pregunta: ¿Cómo es la enseñanza de educación física de la escuela primaria de una escuela estatal intercultural indígena Kaingang de Porto Alegre? Por lo tanto, para responderlo, este estudio fue cualitativo, específicamente una etnografía que, según Geertz (1989), consiste en establecer relaciones, traducir textos, seleccionar informantes, mantener diarios, estructurar campos, pero principalmente mantener una descripción densa de la información, así como el entendimiento de que este sería el mejor diseño metodológico para interpretar en profundidad los aspectos simbólicos compartidos por un grupo étnico Kaingang. El trabajo de campo duró seis meses, de agosto a diciembre de 2018. Las observaciones se realizaron dos veces por semana, en el turno de la mañana, durante el cual las clases de Educación Física de la escuela primaria del sexto al noveno grado, en diferentes espacios, tales como el patio de la escuela, el campo de fútbol del pueblo, la entrada y salida de los estudiantes, así como en las aulas. Para ayudarme a responder el problema de investigación, se construyeron dos categorías de análisis a partir del análisis del diario de campo y se titularon: "Condiciones materiales y sociales de la educación escolar indígena de Kaingang" y "'Educación física y colonialidad de la escuela indígena Kaingang' ". Ambas categorías me ayudaron a comprender que esta institución escolar indígena de Kaingang atraviesa procesos de invisibilidad significativos, principalmente debido al avance neoliberal, sin impronta material (secretaría, biblioteca, cafetería, sala de computadoras o una simple impresora), dejando La práctica educativa de los docentes en constante prejuicio para resaltar la negligencia del estado de las escuelas indígenas. En cuanto a las condiciones sociales de la escuela Kaingang, el personal del educador era insuficiente en algunas áreas del conocimiento. Del mismo modo, los maestros están atrasados en sus salarios durante todo el año escolar. En un sentido similar, la mayoría de los maestros de escuela se constituyeron como Fóg (hombres blancos), lo que es contrario a RCNEI (1998), que destaca la importancia de los propios indígenas en la vanguardia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que explica la especificidad de la escuela específica. ,

bilingües e interculturales. Con respecto a la segunda categoría, la educadora utilizó algunos juegos de mesa y voleibol deportivo y fútbol para su práctica educativa. A partir de esto, entiendo que la Educación Física sigue respaldada por las perspectivas deportivas y la lógica capitalista que necesariamente necesita un ganador y un perdedor. Por lo tanto, interpreto que la colonialidad, junto con el contexto histórico que la constituye, tiene una relación significativa con la enseñanza de este componente curricular, que a menudo ignora el conocimiento de las clases bajas. Además, destaco la necesidad de liberarse de los estándares eurocéntricos, lo que haría posible la descolonialidad de estos procesos, por ejemplo, al traer los juegos tradicionales indígenas y sus simbologías como alternativa.

Palabras clave: Educación física de la escuela indígena Kaingang. Kaingang Historia y Cultura. Colonialidad. Etnografía

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the symbolic aspects of Physical Education teaching within the Kaingang Intercultural Indigenous State School of Porto Alegre. Therefore, the guiding question that the research proposed to answer was delimited from the following question: How is the Physical Education Teaching of the Elementary School of a Kaingang Indigenous Intercultural State School of Porto Alegre? Thus, to answer it, this study was qualitative, specifically an ethnography that, according to Geertz (1989), consists in establishing relationships, translating texts, selecting informants, keeping diaries, structuring fields, but mainly keeping a dense description of the information, as well as the understanding that this would be the best methodological design to interpret in depth the symbolic aspects shared by a Kaingang ethnic group. The fieldwork lasted six months, from August to December 2018. Observations were made twice a week, in the morning shift, during which classes of Physical Education of Elementary School from 6th to 9th grade, in different spaces, such as the school yard, the village football field, student entry and exit as well as in the classrooms. To help me answer the research problem, two categories of analysis were constructed from field diary analysis and titled: "Material and Social Conditions of Kaingang Indigenous School Education" and "Kaingang Indigenous School Physical Education and Coloniality". Both categories helped me understand that this Kaingang indigenous school institution goes through significant invisibility processes, mainly due to the neoliberal advance, with no material imprint (secretary, library, cafeteria, computer room or a simple printer), leaving the educative practice of teachers in constant prejudice to highlight the state's neglect of indigenous schools. Regarding the social conditions of the Kaingang school, the educator staff was insufficient in some areas of knowledge. Similarly, teachers are late in their salaries throughout the school year. In a similar sense, the majority of school teachers were constituted as Fóg (white men), which is contrary to RCNEI (1998), which highlights the importance of the indigenous themselves at the forefront of their teaching-learning processes, accounting for the specificity of the specific school bilingual and intercultural. With regard to the second category, the educator used some board games and sports like volleyball and soccer for her educational practice. From this, I understand that Physical Education remains supported by the sporting perspectives and the capitalist logic that necessarily needs a winner and a loser.

Thus, I interpret that coloniality, together with the historical context that constitutes it, has a significant relationship with the teaching of this curricular component, which often disregards knowledge from the lower classes. In addition, I highlight the need for freedom from Eurocentric standards, which would make decoloniality possible for these processes, for example, by bringing indigenous traditional games and their symbologies as an alternative.

Keywords: Kaingang Indigenous School Physical Education. Kaingang History and Culture. Coloniality. Ethnography.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COMUT – Programa de Comutação Bibliográfica

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

DIMEEF – Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física

EFI – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NELE – Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

PP – Partido Progressista

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RG – Registro Geral

RH – Recursos Humanos

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SEC – Secretaria de Educação

SP – São Paulo

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1

29

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 26 |
| 2.1 ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 26 |
| 2.1.1 Delineamento geral das buscas | 28 |
| 2.1.2 Dialogicidade/Interculturalidade na Educação Física: possibilidades de (re) conhecimento na Educação Escolar Indígena | 32 |
| 2.1.3 Considerações transitórias da revisão sistemática | 37 |
| 2.2 HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG | 40 |
| 2.3 ESCOLA INDÍGENA | 53 |
| 2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA | 63 |
| 3 ETNOGRAFIA – DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS | 78 |
| 3.1 INSTRUMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES | 83 |
| 3.1.1 Observação Participante | 83 |
| 3.1.2 Diários de Campo | 85 |
| 3.1.3 Diálogos | 88 |
| 3.1.4 Análises de Documentos | 89 |
| 3.2 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES | 90 |
| 3.3 VALIDEZ INTERPRETATIVA | 92 |
| 3.4 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA | 93 |
| 3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 94 |
| 4 APROFUNDAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE | 96 |
| 4.1 CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KAINGANG | 96 |
| 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA KAINGANG E A COLONIALIDADE | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 157 |
| REFERÊNCIAS | 168 |
| APÊNDICES | 177 |
| APÊNDICE A | 177 |
| APÊNDICE B | 180 |
| ANEXO | 182 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado acadêmico se propôs a investigar a Educação Física (EFI) no âmbito da Escola Indígena Kaingang. Meu interesse pelo tema surgiu por meu ingresso no curso de Licenciatura em EFI da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e, em seguida, a disponibilidade de tornar-me bolsista de alguns projetos de extensão em comunidades em vulnerabilidade, nos quais aguicei a minha percepção dos processos de desigualdade social.

A partir do exposto, considero importante elucidar o termo vulnerabilidade social que, conforme Padoin e Virgolin (2010), apresenta várias formas de fragilidades e nelas podem estar comunidades, famílias e indivíduos, os quais estão incapacitados ao acesso a oportunidades sociais, econômicas, educacionais e culturais oferecidas pelo Estado, imprescindíveis para o crescimento sociocultural. Neste contexto, encontra-se uma parcela significativa das comunidades indígenas que vivem em situação de subalternos, nos seus mais diversos aspectos, dentre eles, o populacional, cultural, territorial e social, fatores esses importantes para a inclusão na sociedade.

Ainda durante a graduação, integrei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, conforme Medeiros (2015), incentiva a formação de professores para a Educação Básica no auxílio para a valorização do magistério, contribuindo na formação inicial dos cursos de Licenciatura, ao integrar a Educação Básica e a Educação Superior. Já como candidato ao concurso público do Magistério do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2013, percebi no edital a possibilidade de trabalhar nas escolas indígenas, mas, para que isso acontecesse, se fazia necessário o uso da língua materna da etnia escolhida, opção esta apenas para indígenas com formação específica de cada área, o que me impossibilitou de pleitear a vaga.

A questão indígena permaneceu atraindo minha atenção, já que, ao vê-los nas estradas, nas suas comunidades, nas paradas de ônibus, até mesmo nos grandes centros misturados à população e, na maioria das vezes, comercializando seus materiais produzidos artesanalmente, questionava-me como funcionaria a educação indígena para aqueles sujeitos.

Realizei o concurso e, em seguida, fui chamado para ser professor da Rede Estadual de Ensino do RS. Na época, algumas inquietações voltaram,

principalmente ao entrar no grupo de pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da EFI (DIMEEF), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e realizar leituras dos Estudos Educacionais Críticos, como, por exemplo, Apple (2002) e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1979; 2005; 2017). O foco central dessas leituras pauta-se na emancipação dos sujeitos que se reconhecem no mundo, possibilitando a transformação social e a si mesmos ao abranger o conhecimento de classe e desenvolver consciência crítica.

Conforme Freire (2017), a invasão cultural tem como característica fundamental a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo sua visão de mundo, inibindo sua criatividade e sua originalidade. Por isto, para Freire (2017), na invasão cultural, como em outras ações antidialógicas, os invasores são protagonistas do processo, os invadidos são objeto. Os invasores são os que optam e os invadidos seguem sua opção. Os invasores atuam, os invadidos acham que atuam, na atuação dos invasores (FREIRE, 2017).

Salientando o termo utilizado por Freire sobre a invasão cultural, este se enquadra nos processos ocasionados pelos imigrantes europeus contra os povos e territórios indígenas, no Brasil, sendo esse um aspecto fundamental para entendermos a situação de vulnerabilidade que esses povos vivem hoje em dia. Para Freire (2005), é interessante observar o posicionamento do dominador, seja uma pessoa ou um povo diante do dominado. Nesse sentido, o autor salienta ainda que uma das características da dominação colonialista é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado, portanto a invasão cultural pensa no poder por meio da violência ou métodos sutis.

Outro ponto importante é o processo de dominação que os europeus impuseram nesses povos, inibindo seus aspectos culturais, por meio de diversos instrumentos, sejam eles os mais perversos aos mais sutis. Para além da invasão cultural, Apple (2017) constata que, no âmbito nacional e internacional, os mercados que privilegiam o lucro podem não só reproduzir desigualdades, mas, constantemente, criar mais desigualdades das que já existem. Isso ocorre, segundo o autor, a partir das “iniciativas do mercado neoliberal e a pressão neoconservadora para estandarizar uma cultura, supostamente, comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas que podem ser danosas para a maioria das pessoas oprimidas” (APPLE, 2017, p.19). Sobre essa violação cultural e territorial nos povos

indígenas, Martinez (2008) menciona que a dominação cultural enfrentada é significativa oriunda de uma crise enfrentada nos últimos séculos, pois os indígenas estão envolvidos em uma luta contra os efeitos nefastos da colonização.

Ao entrar em contato com a Secretaria de Educação (SEC) do RS, e, na oportunidade, dialogar com o assessor em educação indígena no Departamento Pedagógico da SEC, obtive acesso ao número de escolas estaduais indígenas do referido Estado. Conforme o assessor, a Rede Estadual de Ensino possui um total de 90 escolas indígenas e, especificamente, no município de Porto Alegre existem cinco escolas, duas delas com ensino fundamental e a EFI na composição do currículo. Uma escola é da etnia Kaingang com 86 alunos e outra da Guarani Mbyá com 46 alunos, ambas localizadas no bairro Lomba do Pinheiro.

Nessa correlação, apresento meu primeiro contato com a escola indígena Kaingang. Para chegar até lá, há a necessidade de me transportar por três ônibus, com uma hora de traslado no total. Para minha surpresa, quando desci do segundo transporte, já próximo da escola, fui perguntar para os moradores e para o motorista do terceiro ônibus a localização exata da escola indígena e em qual parada eu deveria descer, mas, na ocasião, ninguém sabia me informar. Até que um senhor, ao me ouvir pedir essa informação, me indicou onde deveria descer e onde se localizava a escola indígena.

Diante de tal fato, comecei a questionar o fato dos moradores da localidade não conhecerem a escola indígena: seria por seu tamanho pequeno demais e a existência de poucos alunos? Ou talvez pelo fato de ali só estudarem indígenas e as pessoas não a conhecerem? Ou seria pelo fato dessa escola estar invisibilizada pela sociedade e, conseqüentemente, para seus moradores?

Ao chegar à escola, me deparei com um terreno gramado, de tamanho médio e irregular. Logo na frente, localizava-se uma figueira, muito grande, que se impunha por sua grandiosidade e beleza. Ali debaixo daquela sombra, meninas e meninos jogavam futebol e brincavam aos cuidados de Nara, indígena, professora do componente curricular intitulado Aspectos Culturais, ao qual tive meu primeiro contato.

A escola é pequena, lembrando as escolas rurais ou do campo que, normalmente, são localizadas nos interiores dos grandes centros urbanos. Em minha apresentação para a docente, expliquei meu objetivo com o estudo, com a escola e minha presença naquela localidade, enquanto pesquisador, mas também

me identifiquei enquanto professor da Rede Estadual de Ensino. Perguntei se as crianças chegavam à escola falando Kaingang ou Português, como aborda algumas literaturas sobre esses povos. Lá me foi explicado que isso depende muito da família da criança, já que, às vezes, os alunos chegam falando só o português e outros só o Kaingang, assim a escola fica responsável pelo ensino da língua que a criança não domina.

A professora me explicou também que a educadora dos anos iniciais é quem ensinava as crianças e adolescentes a falarem a língua Kaingang. Durante o nosso diálogo, as crianças chegavam para falar com a docente e conversavam em Kaingang, algo que me deixou muito encantado. Comuniquei isso para a professora e ela salientou que as crianças não gostam de falar kaingang fora da sala de aula, principalmente por sentirem vergonha.

Tendo o contato com a língua materna Kaingang pela primeira vez, fiquei pensando o quanto que o domínio ou o entendimento básico dessa língua poderia me acrescentar no trabalho de campo, no contato com esses povos, sobre a investigação daquela cultura específica que está emergindo a cada instante, sem precisar de uma tradução daquilo que está sendo falado.

Nesse sentido, saliento que, no início de 2018, o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), lançou edital pela primeira vez para a língua Kaingang, o que me deixou, extremamente, entusiasmado. Mas, quando fui realizar a inscrição, não estava mais disponível esse edital com a devida opção. Ao entrar em contato com a instituição para saber quais os motivos do desaparecimento, me foi explicado que as lideranças Kaingang decidiram em reunião não realizar mais o curso para a sociedade no geral. Perguntei para Nara o motivo pelo cancelamento do curso e ela me expôs que as lideranças indígenas entenderam que os próprios indígenas dessa etnia devem se dispor a aprender sua língua materna para, posteriormente, abrir à comunidade em geral.

Outro fator que me deixou reflexivo foi o fato das crianças não gostarem de falar a língua materna fora da sala de aula. Por isso, me pergunto: quais os motivos para que elas se sintam tão envergonhadas? Quais seriam os fatores pra que isso acontecesse? Seria o fato de não se sentirem pertencentes à classe dominante ao falarem o Kaingang?

Menciono Freire (2017) quando salienta o processo de invasão cultural, pois, com o passar do tempo, os invadidos vão se reconhecendo “inferiores” e,

fatalmente, irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser regra dos invadidos, já que, quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura dos invadidos, assim sendo, mais irão querer parecer-se com aqueles, andar como eles, vestir-se e falar á seu modo (FREIRE, 2017). Ainda para o autor, o eu social dos invadidos se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura e é tão dual quanto o ser da cultura invadida. É necessário que o eu oprimido rompa com esta adesão ao tu opressor dele, afastando-se para compreendê-lo e, dessa forma, se reconheça, criticamente, em contradição com aquele (FREIRE, 2017).

Outro fato que me deixou, extremamente, curioso pauta-se nos seguintes questionamentos: como que naquele espaço irregular, citado acima, poderia ocorrer às aulas de EFI? Quais os materiais que a professora e a escola possuíam para tal prática? Como os alunos participavam de tais aulas nesse espaço? As meninas e os meninos praticavam a aula juntos?

Após o advento dessas inquietações, percebo que as minhas reflexões sobre as aulas são com embasamento na EFI escolar baseada em conhecimentos teórico-metodológicos que eu conheço e estou habituado, ou seja, de que a escola deve possuir espaço adequado como quadra, goleiras, tabelas, coletes, bolas e cones, todos esses que uma escola, a meu ver “tradicional”, possui. Percebi, por isso, que não, necessariamente, essa escola indígena Kaingang necessita desses espaços, nem tampouco desses materiais.

Ali, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, e o Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2010, deve estar configurada uma EFI própria que se origina dos povos Kaingang. Nessa correlação, pode estar inserida uma EFI com modelos de ensino aprendizagem muito peculiares, como os aspectos da cultura corporal de movimento¹ e das práticas corporais² dos Kaingang que nada tem a ver com a EFI tradicional e hegemônica.

¹ O Conceito de cultura corporal de movimento utilizado tem significado a partir de Bracht (1999) quando menciona ser fundamental que os estudantes sejam estimulados a problematizar, tecer relações, compreensões, interpretações sobre as mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento, dispostos a compreender os significados atribuídos a tais práticas.

² Sustento o conceito de práticas corporais, conforme apontam Silva e Damiani (2005), a partir de um fruto de variadas construções coletivas e potencialidades individuais que permitem vivências e experiências muito significativas, as quais devem ser intensas, nos constituindo como sujeitos e reconhecimento do semelhante e suas alteridades. Nessa condição, percebemos que as práticas corporais são importantes e, nessa relação, com sentido para aqueles que participam. A partir daí, permite a contraposição á perda do enraizamento cultural e das referências grupais (SILVA; DAMIANI, 2005).

Essas reflexões, na etnografia e na descrição densa dos significados, foram exemplificadas de forma detalhada e, posteriormente, no produto da pesquisa. Foi relatado também, durante esse percurso da pesquisa, que muitos professores Fóg não tem preocupação e pouca sensibilidade com as crianças e adolescentes, dificultando o trabalho na escola. Apenas um docente tem essa solidariedade.

É pertinente salientar que os nomes dos colaboradores, trazidos ao longo do trabalho, constituem-se de pseudônimos, mantidos, dessa forma, em sigilo ético. Da mesma maneira, trago o termo, utilizado na língua Kaingang para se referir ao homem branco e por mim, também, ao longo desse trabalho, como Fóg.

Conforme diálogo com a educadora Nara, a escola, normalmente, entra em férias a partir do meio de dezembro, já que muitos Kaingang viajam para comercializar seus trabalhos artesanais em cidades de intenso turismo, como Gramado, Canela e municípios litorâneos.

Tendo em vista a particularidade dos aspectos simbólicos compartilhados pelos indígenas, entendo a relevância de um esclarecimento sobre o termo cultura. Pérez Gómez (2001) salienta que a cultura, como forma de seus produtos simbólicos, se desenvolve, transmite e transforma, por meio de costumes, rituais, sentimentos e valores que circulam a vida individual e coletiva de uma comunidade.

Para Laraia (1997), as maneiras de ver o mundo, os variados comportamentos sociais, posturas corporais, são, assim, itens que são herança cultural, ou seja, consequência de uma determinada cultura. A autora ainda enfatiza que o que podemos entender sobre o que foi mencionado anteriormente é “o fato de que indivíduos de culturas diferentes são identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar as evidências das diferenças linguísticas” (LARAIA, 1997, p. 22).

O conceito de cultura permite analisar de forma mais flexível, diversificada e dinâmica o entendimento da pluralidade e complexidade da conduta humana (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Como a pesquisa se realizou no meio escolar, compreendo ser importante elucidar a cultura compartilhada nesse espaço e, assim como Pérez Gómez (2001), entendo a escola a partir de um entrecruzamento de culturas que provocam tensões, contrastes, restrições e aberturas na construção de sentidos.

A partir da leitura de algumas etnografias em aldeias indígenas (Medeiros, 2012; Ferreira, 2014), surgiram as seguintes questões: Existem escolas indígenas no RS? Onde elas se localizam e por que não estão visibilizadas? Por que estão tão

longe? Existe EFI nas escolas indígenas? Como se constitui a EFI escolar dentro de uma escola indígena? A história e a cultura indígena são contadas e consideradas nas aulas de EFI? Assim como o contexto, os marcos-legais desta disciplina são considerados por estes povos? A EFI contemporânea influencia a cultura corporal dos indígenas? Os professores desta disciplina são indígenas e atendem as demandas desta especificidade? Se não são indígenas, como se preparam para trabalhar neste meio, no respeito aos processos próprios de ensino-aprendizagem?

Entendo que a emergência destas questões é parte de minha compreensão sobre o fenômeno de estudo – a EFI na perspectiva de uma Escola Kaingang. Neste mesmo esforço intelectual, entendo o processo de realização da pesquisa como uma progressão em profundidade da cultura indígena Kaingang, além de salientar a relevância desta pesquisa, assim como um ineditismo da temática no campo da EFI, na cultura e escola Kaingang nesse país, mas, especificamente, no Estado do RS.

Uma vez feita a introdução sobre como sustento à construção do estudo, bem como contextos peculiares da escola indígena Kaingang, apresento o problema de pesquisa que, assim, foi delimitado: **Como é o Ensino da Educação Física do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre?**

A partir da formulação do problema de pesquisa, entendendo sua centralidade na investigação, apresento o objetivo geral formulado para o estudo: **Compreender os aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no âmbito da Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre.**

Com relação à estrutura da dissertação de mestrado que apresento, esta se compõe em três capítulos: *“Referencial Teórico”*, *“Etnografia – Decisões Teóricas Metodológicas”* e o *“Produto da Pesquisa”*.

O primeiro capítulo, após esta introdução, denominado de *“Referencial Teórico”*, foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresento uma revisão sistemática realizada, em 2018, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos periódicos que publicam na subárea da EFI escolar entre os estratos A2 e B5. Na segunda seção, apresento a história do povo Kaingang na região Sul e também no Estado do RS, assim como alguns aspectos culturais referentes a essa etnia. Nesse sentido, busco compreender como este povo se organizou e as implicações disso nos dias atuais. Na terceira seção, apresento a escola indígena, assim como as Leis que as

amparam, além da explicitação de algumas questões culturais dessa etnia que perpassam os muros da escola, os processos de ensino-aprendizagem da escola específica e diferenciada que são embasamentos das escolas indígenas. Na quarta seção, abordarei alguns pontos da produção científica e alguns marcos legais da EFI na escola indígena.

No segundo capítulo, intitulado *“Etnografia – decisões teórico metodológicas”*, descrevo a escolha das “lentes” que foram utilizadas para visualizar o objeto de estudo, de natureza qualitativa, centrada na etnografia. Quero destacar a interpretação dos aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura pesquisada e cotejados com a literatura sobre o tema, tendo em vista que essa dissertação de mestrado visou compreender o universo particular de um determinado grupo étnico. Nesse sentido, Geertz (1989) salienta que a centralidade da etnografia é manter uma descrição densa no cotidiano da coleta de informações que, muitas vezes, são estruturadas de forma complexa e que, primeiramente, precisam de sua apreensão para, posteriormente, sua apresentação.

Na sequência, elucido os instrumentos de coleta das informações que foram utilizados, o processo de triangulação das informações, a validade interpretativa, os cuidados éticos e os participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado *“Aprofundamento das Categorias de Análise”*, consiste das análises realizadas no referido estudo. Estas consistem das reflexões, descrições, análises e interpretações das informações obtidas no decorrer do trabalho de campo, igualmente de todo o processo de investigação. De forma mais particular, trata-se da triangulação feita a partir das informações obtidas no trabalho de campo e da fundamentação teórica. Da mesma maneira, do processo interpretativo, culminaram em duas categorias *“Condições Materiais e Sociais da Educação Escolar Indígena Kaingang”* e *“Educação Física Escolar Indígena Kaingang e a Colonialidade”*.

Em continuidade, elucido as considerações finais que compõem as reflexões e interpretações, a partir do olhar do pesquisador sobre o referido estudo. A dissertação, por sua vez, finaliza com as referências utilizadas no texto que auxiliaram no processo de investigação, em continuidade dos apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para melhor compreensão das questões apresentadas anteriormente, fiz uma revisão sistemática, em 2018, ao entender que, para o alcance do objetivo, se faz necessário identificar, mapear e analisar as produções disponíveis a respeito da temática pesquisada (SAMPAIO; MANCINI, 2007). As correspondentes buscas foram realizadas em duas fases: a primeira, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a intenção de conhecer as distintas produções realizadas nos programas de pós-graduação do país sobre a temática em questão, para, logo, procurar nos periódicos nacionais da EFI e da Educação que publicam na Área 21³, considerando que muitos dos estudos que abordam este tipo de temática não circulam, exclusivamente, no campo específico da EFI.

A legislação que configura, atualmente, as escolas indígenas, reconhece os direitos dos povos indígenas, tal como versa nos artigos 210⁴ e 231⁵ da Constituição Federal (CF) de 1988, quanto à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições como direito assegurado e inalienável.

A Educação Escolar Indígena, além de se encontrar amparada pela CF (1988), é regulamentada pelo RCNEI⁶ (1998), o qual estabelece que sua estrutura e funcionamento esteja direcionado a partir de 3 eixos fundamentais: o primeiro relacionado a educação diferenciada, pois esta é concebida e planejada obedecendo aos interesses, necessidades e as particularidades étnico-culturais representativas de cada povo ou comunidade. O segundo, o intercultural, que 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. Por fim, o bilíngue, pois a

³ A área 21 é formada por Programas de Pós-Graduação que envolvem quatro áreas de atuação acadêmica e profissional: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. A área é bastante diversificada em termos de suas vocações, as quais variam desde as áreas biológicas e médicas até as áreas pedagógicas, sociais e humanas (CAPES, 2019).

⁴ http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_210_.asp.

⁵ https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp.

⁶ <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>.

(re) produção sociocultural das sociedades indígenas é manifestada por meio da memória, uso e transmissão de saberes em mais de uma língua.

O RCNEI (1998), ao abordar os componentes que dele fazem parte, enfatiza num conjunto de Temas Transversais, os quais permitem estabelecer um elo de discussão entre diversas áreas de estudo (as Línguas, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências e a EFI) e o projeto social e cultural que cada um dos povos e/ou suas comunidades visam desenvolver. Desse modo, ao se aproximar especificamente da área da EFI, o supracitado referencial estabelece três eixos principais para o desenvolvimento desse componente na Educação Escolar Indígena: o primeiro relacionado à cultura corporal do próprio povo, o segundo a cultura corporal de outros povos indígenas e o terceiro a cultura corporal da sociedade envolvente (nacional e internacional).

Nesse sentido, busco apoio em Paulo Freire (1979, 1980, 2005, 2017) para articular suas importantes contribuições junto à temática pesquisada, ciente de que o referido autor não escreveu, especificamente, sobre a EFI ou sobre a Educação Escolar Indígena, mas dedicou sua obra a combater uma educação bancária homogeneizante e não crítica, direcionada ao controle e manutenção das estruturas de opressão e dominação. Em *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, Freire (2017) menciona a importância de uma educação humanista e libertadora para desvelar aos oprimidos as estruturas hegemônicas, partindo, especificamente, da problematização crítica da realidade dos sujeitos, auxiliando no processo de emancipação da sociedade dominada.

A partir do exposto, a revisão sistemática se encontra dividida em três seções: Na primeira, intitulada “*Delineamento geral das buscas*”, é apresentado o percurso realizado para o mapeio, buscas e organização da informação, proveniente tanto do repositório especificado quanto dos distintos periódicos que publicam na Área 21. Na segunda, seção denominada “*Dialogicidade/Interculturalidade na Educação Física: possibilidades de (re) conhecimento na Educação Escolar Indígena*”, é desenvolvido o processo de análise, estabelecendo relações entre a dialogicidade e a interculturalidade como processo de reconhecimento e emancipação cultural para, seguidamente, nas “*Considerações transitórias da revisão sistemática*” apresentar os resultados e interpretações do processo de construção da correspondente revisão sistemática.

2.1.1 Delineamento geral das buscas

Com intuito de realizar uma revisão sistemática sobre o estado da arte na produção científica que aborda a EFI na Educação Escolar Indígena, decidi realizar, inicialmente, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para, seguidamente, procurar nos periódicos da EFI e da Educação em que ocorrem publicações da EFI. As supracitadas buscas obedecem, inicialmente, a congregação que o repositório oferece em relação às pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação, no Brasil, para área da EFI, assim como o prestígio que creditam os periódicos que fazem parte da área 21 em relação à circulação, qualidade e rigorosidade na avaliação de estudos, experiências e reflexões acerca da temática pesquisada.

Para desenvolver as respectivas indagações, foi inserido no buscador correspondente um conjunto de termos de busca: “*Educação Física Escolar indígena*”, “*Educação Física na Escola Indígena*” e “*Educação Física*” and “*Escola Indígena*” tanto para o catálogo de teses e dissertações quanto para os diversos periódicos que conformam a classificação da Área 21. As buscas na base de dados citadas foram realizadas no mês de agosto de 2018 e retomadas em dezembro de 2018, para conferência. Como critérios de inclusão/exclusão, selecionei, mediante leitura dos títulos e resumos, as produções nacionais em língua portuguesa, disponíveis de forma online e gratuita, sem nenhum tipo de limitação temporal e que contribuíam para alcançar o objetivo proposto.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, selecionei o total das produções disponibilizadas (8) nos distintos termos de busca. Em relação aos periódicos da EFI, que publicam na área 21, pesquisei aqueles que se encontram classificados entre qualis⁷ A2 e B5⁸, enquanto que, para os periódicos do campo da Educação, foram pesquisados⁹ aqueles que se classificam entre os estratos B2 e B4 do qualis mencionado.

⁷ Qualis referente ao quadriênio 2013-2016, já que, até o momento, não houve atualização na área 21.

⁸ Periódicos da EFI que fazem parte da área 21 segundo classificação no qualis: A2 – 1; B1 – 4; B2 – 2; B3 – 1; B4 – 6; B5 – 3.

⁹ Periódicos da área da Educação que fazem parte da área 21 segundo classificação no qualis: B2 – 11; B3 – 1; B4 – 28.

Como resultado desse processo de buscas, encontrei: 1 tese de doutorado, 7 dissertações de mestrado e 6 artigos científicos que abordam de forma direta a EFI no contexto da Educação Escolar Indígena. Para a organização do conjunto total das materialidades encontradas nas buscas, foi necessário a criação de grupamentos por proximidade temática com o objetivo de identificar, essencialmente, o tipo de abordagem que cada uma das produções textuais apresenta acerca do assunto pesquisado. Este grupamento se deu a partir da leitura na íntegra de cada texto.

Como síntese desse movimento e tal como o mostra o quadro abaixo, aglutinei as 14 produções em 4 grupamentos temáticos, contemplados da seguinte forma: Interculturalidade (6), Cultura corporal (4), Formação de professores indígenas (2) e Política pública (2).

Quadro 1 – Resultado geral do processo de busca

| Catálogo de teses e dissertações da CAPES | Tipo | Título | Autor | Ano | Grupamento |
|--|-------------|---|--|------------|--------------------|
| | Dissertação | Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilingue e Intercultural | Francinaldo Freitas Leite | 2017 | Interculturalidade |
| | Tese | Educação Física NA/DA Escola Indígena: Apropriações e Ressignificações numa Aldeia Bororo | Juliana Guimarães Saneto | 2016 | Interculturalidade |
| | Dissertação | Práticas Corporais Indígenas Inseridas a Educação Física Escolar não Indígenas | Gédson Cardoso Kempe | 2015 | Interculturalidade |
| | Dissertação | A Educação Física na Escola Indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão | Keros Gustavo Mileski | 2013 | Política Pública |
| | Dissertação | Tessituras da Cultura Corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas | Jhones Rodrigues Pereira | 2013 | Cultura Corporal |
| | Dissertação | Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física Escolar: Educação para e nas Relações Étnico Raciais | Clovis Claudino Bento | 2012 | Cultura Corporal |
| | Dissertação | A Educação Física Escolar na Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”: uma Possibilidade de Fortalecimento Étnico | Alfredo Anástacio Neto | 2007 | Interculturalidade |
| | Dissertação | A Educação Física na Escola Indígena: Limites e Possibilidades | Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque | 1999 | Política Pública |

| Nome do Periódico | Qualis | Título | Autor(es) | Ano | Grupamento |
|-------------------------------------|---------------|--|---|------------|-------------------------|
| Revista de Educação Pública (UFMT) | B4 | Práticas Corporais Indígenas Inseridas a Educação Física Escolar não Indígenas | Gédson Cardoso Kempe; Attico Inácio Chassot | 2017 | Cultura Corporal |
| MOVIMENTO (UFRGS) | A2 | Os Kaingang do Ivaí, suas Danças e a Educação Intercultural | Juliana Dias Boaretto; Giuliano Gomes de Assis Pimentel | 2015 | Interculturalidade |
| HORIZONTES Revista de Educação | B4 | Educação Física Escolar no Curso de Formação em Nível Médio para Professores Guarani e Kaiowá: Memória da Turma 2001 | André Vinícius Hidalgo | 2014 | Formação de Professores |
| | | Educação Física Intercultural: Diálogos e Brincadeiras Guarani | Gislaine Ferreira; Giuliano Gomes de Assis Pimentel | 2013 | Interculturalidade |
| Atos de Pesquisa em Educação (FURB) | B4 | O Corpo Indígena: Apontamentos Para Outra Educação Física | Renato Izidoro da Silva; Miguel Angel Garcia Bordas | 2012 | Cultura Corporal |
| Revista Corpoconsciência | B4 | Cultura Indígena: um Novo Olhar a Partir das Práticas Esportivas e das Brincadeiras Tradicionais Vivenciadas na Escola | Rosana de Barros Gabriel | 2006 | Formação de Professores |

Fonte: Autor

No grupamento “*Interculturalidade*” foram aproximadas 3 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado e 2 artigos científicos que reúnem trabalhos em relação a interculturalidade como processo de (re) conhecimento, diálogo, construção e interação entre a racionalidade indígena e “outras” racionalidades culturais. O grupamento “*Cultura Corporal*” concentra 4 produções (2 dissertações, 2 artigos) orientadas a tratar, entender e discutir questões relacionadas ao corpo e as práticas corporais indígenas na EFI como componente curricular tanto para a escola indígena quanto para a escola regular.

Com dois artigos, o agrupamento “*Formação de Professores*” reúne contribuições orientadas ao relato e registro de experiências de formação nas aulas de EFI para dois cursos de formação de professores indígenas de nível médio. Já no grupamento “*Política Pública*”, identifiquei duas produções direcionadas a oferecer subsídios e ferramentas ao pessoal docente e administrativo das escolas indígenas para garantir os limites e possibilidades da implantação, ensino e aprendizagem dos distintos componentes curriculares que integram a Educação Escolar Indígena entre os que se encontra a EFI.

Dos 4 grupamentos em que se concentraram os achados das buscas, o grupamento “*Interculturalidade*” ganhou destaque no processo de construção de sentidos para a prospecção das análises, devido a sua ressonância que aglutinou produções com temáticas diferenciadas, mas muito interligadas a Educação Escolar Indígena e sua interface com o componente curricular da EFI.

Além disso, nesse mesmo grupamento, a dissertação de Leite (2017) propõe uma abordagem pedagógica para o ensino da EFI no contexto escolar indígena Krahô. De forma geral, visa à preservação, ensino, aprendizagem e prática dos saberes próprios desse povo mediante um currículo intercultural e bilíngue, cuja proposta esteja direcionada a compreender o sujeito como construtor de cultura desde o movimento, o lúdico e o corporal.

De forma similar, Saneto (2016) procura compreender o componente curricular da EFI na escola indígena “Korogedo Paru”, a partir de uma perspectiva intercultural. Nesta lógica, a autora identifica o componente curricular como o único a trabalhar nos seus conteúdos a cultura corporal de movimento, visando uma ressignificação crítica, conceitual e reflexiva da área em prol de criar novas possibilidades de diálogo e produção de conhecimentos relacionadas com suas práticas culturais.

Nessa linha, Kempe (2015) busca a compreensão sobre as práticas corporais indígenas na composição dos currículos da EFI escolar, procurando a construção de uma proposta na perspectiva de educação intercultural. Dessa forma, houve a tentativa de levar um conjunto de práticas culturais desses povos à educação escolar não indígena, propondo, assim, uma aproximação com as distintas manifestações culturais que, tradicionalmente, não fazem parte dos conteúdos a serem considerados pela disciplina na escola regular.

Pela sua parte, Anastácio Neto (2007) realiza uma série de discussões e críticas em relação à diversidade e a necessária quebra de estruturas e paradigmas que tem direcionado a disciplina ao longo do tempo. Este leva a considerar que a abordagem de certos conteúdos científico-acadêmico no campo da EFI e, mais especificamente, na Educação Escolar Indígena não atende aos objetivos interculturais que o RCNEI (1998) propõe para ser trabalhados nesse contexto.

O artigo de Boareto e Pimentel (2015) teve o intuito de discutir a dança da etnia Kaingang na perspectiva da educação intercultural, buscando contribuir com a efetivação da lei 11.645/08¹⁰. Conforme os autores, por meio da educação intercultural é possível estabelecer diálogos de pensamento do “outro” para reconfigurar, alimentar e reafirmar a existência dos povos indígenas e, em especial, da cultura Kaingang nos seus diversos espaços de interação social e cultural.

Por último, Ferreira e Pimentel (2013) realizam alguns apontamentos em relação à abordagem das temáticas indígenas nas aulas de EFI, tendo como ponto de partida a educação intercultural e seus diversos referentes conceituais. Nesse sentido, os autores manifestam a importância de tematizar nas aulas de EFI (na escola regular ou indígena) a cultura corporal dos povos indígenas e, em especial, algumas práticas culturais, como jogos e brincadeiras, já que, dessa forma, se possibilita o estudo, interação e aproximação a esses assuntos com a finalidade de potencializar nos educandos os sentidos e significados que essas práticas adquirem nas diferentes realidades culturais.

Durante a organização e leitura atenta do material empírico, chamou-me a atenção a relevância que a interculturalidade – como perspectiva de diálogo,

¹⁰ A lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio. Maiores Informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.

aproximação e reconhecimento desse “outro” cultural – apresenta na Educação Escolar Indígena e sua conexão com o componente curricular da EFI, pois é neste espaço que se estabelecem relações dialógicas entre o educando, seus interlocutores e as múltiplas formas culturais de vivenciar o mundo.

A esta ação de (re) conhecimento, interação e diálogo, Freire (2017) denominou de dialogicidade, já que é um processo de educação crítica que liberta, humaniza, outorga sentido e problematiza a dimensão existencial, ética e política dos sujeitos com a finalidade de compreender e transformar sua realidade. Nesta linha, a dialogicidade, como elemento central para o reconhecimento e interação com o “outro”, oportuniza um espaço de respeito e igualdade entre sujeitos, práticas e culturas. Além disso, como menciona Carmo e Gonçalves (2008), as “pessoas só significam as coisas a partir de suas experiências vividas e, como cada sujeito é único, uma mesma situação pode gerar diferentes experiências em diferentes pessoas” (p. 379).

Neste caso, a dialogicidade se converte em categoria central de análise, já que estabelece relações muito próximas com a interculturalidade e a EFI, permitindo uma dinamicidade crítica nas formas de interatuar com os outros, seus conhecimentos e a aproximação aos saberes que transformam os sujeitos e o mundo-vida que os rodeiam.

2.1.2 Dialogicidade/interculturalidade na Educação Física: possibilidades de (re) conhecimento na Educação Escolar Indígena

Consciente da real situação ao qual se encontram milhares de oprimidos no Brasil e na América Latina, Paulo Freire (2017), em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”, oferece um dos eixos principais da sua teoria direcionada ao diálogo, como elemento emancipatório para prática da liberdade, comprometido com a educação, a vida e a existência que conscientiza criticamente o sujeito no seu contexto histórico social. Partindo desta ideia, o diálogo, na lente de Freire, seria entendido como aquele momento em que os sujeitos se encontram para refletir, criticamente, o meio, sua cultura e a cultura dos “outros”. Assim, confrontando o aprisionamento em que se estrutura a educação antidialógica, baseada na homogeneização do conhecimento (educação bancária) e nas relações de poder, já

que, como menciona Freire (1985) “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 1985, p. 36).

Ainda para Freire, a dialogicidade é tratada a partir da ação e reflexão; é o sujeito que aprende em contato com o outro, com sua cultura, experiências, identidades e diferenças.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (FREIRE, 1993, p. 118).

Neste sentido, a função dialógica na educação se estabelece como ponto de partida para desenvolver o conhecer humano mediante um processo de relação comunicativa que liberte ao sujeito das estruturas de opressão, criando possibilidades de escuta, existência, reflexão e transformação do mundo. Essa transformação pauta-se em levar à interação dos educandos com segmentos sociais, políticos, éticos, econômicos e culturais, a partir da constituição de relações horizontais (simétricas e intersubjetivas), que prevaleça a autonomia, a humanização dos sujeitos, o afeto e a problematização da realidade.

Sendo assim, o diálogo na educação só será possível no momento em que aceitamos a diferença cultural do outro (sua história, vida, formas de interpretar o mundo) e estabelecemos relações de comunicação intercultural que nos leve a compreender de forma consciente a existência social dos outros. Desta forma, a educação só teria sentido com dialogicidade, como encontro de falas que gera vida comum, convivência, harmonia, na alteridade, entendimento entre seres diversos (SANTOS, 2017).

Para Canon-Buitrago (2017), o movimento intercultural se desenvolve a partir de um conjunto de lutas sociais, especificamente dos povos indígenas, em países latino-americanos, como Equador, Peru, Bolívia e México, onde se negava a visibilidade, o reconhecimento e a integração de grupos ancestrais, culturalmente, subalternos em espaços políticos, econômicos e educativos.

É precisamente desde a interculturalidade que é possível consolidar políticas, discussões e debates em relação à diferença cultural como caminho para o reconhecimento de epistemes diversas, não somente para indígenas, quilombolas ou para a população das áreas rurais, mas também para todos aqueles grupos minoritários que integram uma sociedade nacional, possibilitando assim o acesso a novas estruturas de subjetividades, conhecimentos e saberes até o momento pouco valorizados pelo contexto cidadão e pelo modelo de civilização global na qual habitamos. (CANON-BUITRAGO, 2017, p. 78).

Para que seja possível o estabelecimento de diálogo entre os sujeitos, suas culturas, seus saberes e práticas, é necessário que existam condições de igualdade entre os diferentes grupos que conformam a sociedade, pois é a igualdade, o elemento central pelo qual a interculturalidade – como processo contra-hegemônico – busca refletir e repensar as distintas dualidades de subalternização e classificação universal em que se encontram rotulados os seres humanos. Nessa linha, acredito que tanto a dialogicidade quanto a interculturalidade se complementam entre si, devido ao desafio, possibilidade e oportunidade de fazer compreender, enxergar e refletir nos sujeitos as múltiplas formas de pensar a educação, a sociedade, a construção de identidade e os sentidos e significados que as práticas corporais culturais adquirem no componente curricular da EFI tanto na educação regular quanto na Educação Escolar Indígena.

Trata-se de reconhecer possíveis horizontes de reformulação intercultural enquanto projeto social, político e epistemológico, partindo da aceitação de que o conceito de interculturalidade está carregado simbolicamente de imaginários diversos. O fato de que o mesmo não esteja conformado por uma base de significados estáveis, nem necessariamente compartilhados, mas por sentidos que representam uma variedade de posições dinâmicas, tanto individuais como coletivas, integra a realidade e o problema a serem enfrentados e assumidos em sociedades atravessadas por desigualdades de todo tipo, nas quais o acesso à escola e à escolaridade contribuem para essa iniquidade. (WALSH, 2008, p. 56).

Considerando o supracitado, Leite (2017) traz a tona como os povos indígenas produzem, vivenciam e expressam suas concepções de mundo. Concepções que devem ser respeitadas, salientando que o currículo e as disciplinas devem dialogar com a diversidade de conhecimento, desde uma perspectiva intercultural e bilíngue tal como o prevê o RCNEI (1998).

Em função de oportunizar o diálogo entre os saberes ou epistemes, a interculturalidade aparece como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro, desta maneira a interculturalidade é concebida, como um processo e também um como projeto político (LEITE, 2017, p. 87).

Na análise do contexto sócio histórico do país, devo elucidar que a sociedade dominante subalternizou os conhecimentos, práticas e saberes indígenas em nome de um progresso científico e desigual. Como contraponto desse parâmetro classificatório é que a educação intercultural visa à valorização de diferentes epistemologias, como instrumentos de construção dinâmica de conhecimento e identidade.

Saneto (2016) faz uma reflexão sobre a interculturalidade na Educação Escolar Indígena ao entendê-la como processo de construção e solidificação de uma sociedade democrática, inclusiva e pluralista, articulando políticas de igualdade, como ferramenta de diálogo para contextos diferenciados, em prol da interação e valorização de práticas entre os sujeitos que circulam nesses espaços escolares. A autora também menciona que “a educação escolar diferenciada, como direito, nasce de um amplo campo da diversidade sociocultural no país, submetido historicamente às práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais” (SANETO, 2016, p. 76).

Pensando nisso, Freire (2017) menciona que:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 2017, p.101).

Nesta esteira do pensamento, entendo que a Educação Escolar Indígena, além de ajudar a recuperar sua história, conhecimentos, valores, pretensões sociais e culturais, deve lutar contra às desigualdades que se apresentam frente às outras racionalidades, posicionando-se de forma crítica e política para garantir sua visibilidade, ampliação e cumprimento dos seus direitos. É pertinente também mencionar que esse posicionamento só ocorrerá através da dialogicidade entre o homogêneo e o diverso, o real e o verdadeiro, o comum e o científico, pois, como menciona Gadamer (2007), “a incapacidade para dialogar é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro” (GADAMER, 2007, p. 250).

Nesse sentido, justamente sobre a escola, seus espaços, os saberes escolares e as relações dialógicas a serem estabelecidas entre contextos e educandos que Oliveira (2017) salienta a necessidade de um ensino que apresente

Como ponto de partida o saber da criança, as situações existenciais e sociais vivenciadas por ela, a curiosidade e a lógica de construção do pensamento elaborado pela criança em relação ao contexto em que vive e que conta como as estratégias pedagógicas preparadas pelos educadores para relacionar os saberes das crianças com os saberes escolares (OLIVEIRA, 2017, p. 245).

Com ponto de vista semelhante, Leite (2017) sinaliza que trabalhos desenvolvidos no âmbito da EFI possibilitam refletir as temáticas indígenas na promoção de diálogos interculturais e de conhecimentos escolares. Para que esta

perspectiva de diálogo intercultural seja alcançada, deve haver preocupação e cuidado com esse “outro” e a forma como esse “outro” é considerado. Nessa lógica, a prática intercultural deve estar longe de qualquer rótulo ou preconceito, fazendo que o princípio da alteridade seja legitimado nas diversas relações culturais que os sujeitos estabelecem entre si. Em poucas palavras, a educação intercultural deve ser abrangente e considerar as diversas alteridades que disputam legitimidade nas variadas formas de ser, viver, interatuar e interpretar o mundo.

Compreendendo que a EFI, historicamente, tem carregado discursos dominantes de características coloniais e, considerando que a sua inclusão no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas propicia uma outra abertura a novas possibilidades de estudo, sistematização, reflexão e prática, acredito que o componente curricular se converte em um espaço de diálogo e conscientização crítica para ressignificar os sentidos que a cultura corporal dos povos indígenas adquirem tanto na Educação Escolar Indígena quanto na educação regular.

Eis aqui que esse ângulo de ressignificação adquire sentido, pois no momento em que se possibilita o estudo, a interação e abordagem das práticas corporais indígenas como conteúdo a ser tratado na área, se desvirtua a lógica, universalmente, constituída para o ensino da disciplina no espaço escolar, devido a que se faz necessário, assim como imprescindível, o estudo e análise de outras formas de compreender as variadas representações sociais do movimento humano.

Assim, a área de Educação Física escolar pode estar voltada para um primeiro objetivo, compatível com as demandas e realidades indígenas atuais: trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da "cultura corporal de movimento" (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas etc.) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 325).

É, assim, que quero sublinhar que, ao trazer para EFI novos elementos de reflexão entre estes a cultura corporal dos povos originários, devemos estar em capacidade de contribuir, não somente no estudo do resgate dos elementos culturais invisibilizados pela lógica cientificista da disciplina acadêmica, senão também na estimulação do pensamento crítico e intercultural, visando à emancipação dos

sujeitos daquelas estruturas preconceituosas e homogeneizantes em que a sociedade se encontra imersa.

É desta forma que o componente curricular da EFI na Educação Escolar Indígena deve estar aberto a compreender que a cultura corporal de movimento dos povos indígenas – como elemento identitário – é dinâmica e se encontra circulante em espaços culturais, ancestrais e coletivos. Nesse sentido, Canon-Buitrago (2015) menciona que são nesses espaços que se (re) configuram experiências de interação cosmológicas entre o plano/mundo horizontal (relações sujeito-natureza e relações inter-humanas) e o plano/mundo vertical (relações do sujeito com os espíritos, os mitos, os seres mitológicos, as divindades extra-humanas).

Entendo que a transformação curricular da EFI na Educação Escolar Indígena deve basear-se pelas deliberações da cultura corporal do próprio grupo, a cultura corporal de outros povos e a cultura corporal da sociedade envolvente. Desta forma, compreender as múltiplas subjetividades que representam as diversas práticas corporais (indígenas e não indígenas) permite estudar e dialogar interdisciplinarmente em prol da construção de sentidos e significados não homogêneos em relação a temáticas como a educação, a saúde, o lazer e o esporte.

Nas escolas indígenas, as aulas de Educação Física podem ser um espaço onde as crianças e os jovens comecem a sistematizar as informações e conhecimentos sobre esportes como o vôlei, o futebol e o atletismo, que chegam até eles por meios de comunicação, do contato com não-índios e da prática dos próprios adultos nas comunidades em que vivem. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 325).

Em fase dessa ideia, a EFI, como componente curricular da educação e em parceria com outras áreas de conhecimento, deve estabelecer um diálogo pedagógico, conceitual e intercultural para a (re) produção de conhecimento científico, humano e de identidade. É por isso que acredito que o componente curricular tem a capacidade de (de) construir inúmeras questões sociais, étnicas e culturais que, constantemente, circulam tanto no senso comum quanto nos diferentes meios de comunicação, privilegiando formas exóticas de enxergar os povos originários.

Sobre a importância da dialogicidade nos sentidos de ser, dos seus significados produzidos a partir de uma relação horizontal, assim como o

conhecimento adquirido a partir da relação dialógica, exercendo papel emancipador e função libertadora, Freire (2017) destaca

Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo, estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos. (FREIRE, 2017, p. 115).

Em compreensão dos aspectos refletidos na categoria de análise e tendo como parâmetro principal a relação estabelecida entre a dialogicidade, a interculturalidade e a EFI na Educação Escolar Indígena, foi possível evidenciar que o reconhecimento e interação com o “outro” desde uma visão de igualdade, legítima nos sujeitos o processo de comunicação, reflexão e entendimento em relação à existência cultural, social e subjetiva do outro diferente, fomentando o diálogo com as múltiplas realidades nas quais os sujeitos, constantemente, transitam.

O quadro já mencionado demonstra que pesquisas com a metodologia etnográfica, juntamente da EFI escolar e educação indígena, são importantes, visto que demonstram a escassez e a pertinência ao tratar das culturas. De acordo com Geertz (1989), um dos objetivos da ciência antropológica é ampliar o universo da fala humana, na descrição do conceito de cultura, os sistemas enlaçados de signos interpretáveis. Algumas temáticas realçam que não estão recebendo a mesma atenção, em termos de produção pela academia.

Sobre a ciência e a produção de conhecimento, Freire (2017) menciona que os opressores matam a vida, na medida em que, para terem domínio, esforçam-se, ansiosamente, para buscar, com inquietação, o poder. Nisso, se apropriam da ciência como meio para suas finalidades, da tecnologia que utilizam para manter a ordem opressora, onde esmagam e manipulam.

2.1.3 Considerações transitórias da revisão sistemática

Com objetivo de analisar e discutir a produção acadêmico-científica sobre a EFI no âmbito da Educação Escolar Indígena, identifiquei uma “subalternidade” em relação ao tratamento das questões indígenas e as contribuições que esta temática pode oferecer para o próprio campo acadêmico, considerando os percursos históricos, científicos e práticos nos quais tem sido estruturada a disciplina

acadêmica no espaço escolar. Nesse sentido, evidencio do supracitado quadro que foram apenas 14 produções encontradas tanto no catálogo de teses e dissertações da CAPES quanto nos periódicos que publicam na Área 21 (EFI e Educação), o que destaca a pouca produção acerca da temática pesquisada, considerando que o componente curricular da EFI também faz parte do RCNEI desde o ano de 1998.

Nessa linha, constato que um dos pontos mais recorrentes nas produções encontradas foi à abordagem da interculturalidade como ponto de diálogo, interação e reflexão das diferenças culturais dos sujeitos que habitam o meio. Compreendo que a dialogicidade, como categoria central de análise, estabeleceu pontos muito próximos da interculturalidade e do componente curricular da EFI, já que possibilita a realização de uma reflexão crítica em relação às formas de interação entre os sujeitos, suas práticas culturais, suas identidades e as formas como interpretam o mundo.

Desta forma, o estudo permitiu entender a EFI como disciplina mediadora para o diálogo e a reflexão das relações socioculturais em que o corpo, as práticas corporais e a cultura corporal de movimento adquirem sentidos diversificados provenientes de múltiplas racionalidades entre as que se encontra a indígena.

Além disso, compreendo que a EFI tem problematizado poucos estudos no âmbito da Educação Escolar Indígena, devido a uma persistente e contundente desvalorização dos saberes críticos produzidos na EFI Escolar, onde, constantemente, se reflete o caráter científico do paradigma dominante, negando outras formas de conhecimento que não se pautam pelas suas concepções epistemológicas (BOSSLE; BOSSLE, 2018). Sobre essa baixa produção de conhecimento, alguns autores, como Zilberstein *et al* (2016), Goldschimdt Filho *et al* (2016) e Bracht *et al* (2011), vêm problematizando o baixo número de artigos publicados na área 21, quando se trata de viés pedagógico/sociocultural da EFI.

Sendo assim, entendo a Educação Escolar Indígena e o componente curricular da EFI como um campo promissor a ser investigado, pois este lugar também faz parte do acionar social, educativo e profissional da área em que as formas de entender, pesquisar, ensinar e aprender os sentidos da cultura corporal de movimento dos povos indígenas requer outra lógica diferente da, historicamente, desenvolvida na disciplina escolar.

Finalmente, acredito que esse tipo de estudo é relevante não só para discutir a pesquisa, produção e divulgação científica dentro da Área 21 no relacionado com

as temáticas indígenas no campo específico da EFI, senão também para a abordagem desses conteúdos no processo de formação inicial, pois, a partir da Lei 11.645/2008, se faz obrigatório a abordagem destes conteúdos nas escolas de Educação Básica, por meio dos diferentes componentes curriculares entre os quais se encontra a EFI.

Posteriormente, apresentarei pontos significativos da história e cultura Kaingang, aspectos peculiares desses povos na região sul do Brasil, já que entendo ser um dos elementos centrais no que esse estudo se propõe a responder.

2.2 HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG

Antes de iniciar as reflexões sobre a escola indígena e da EFI nesse contexto, âmbito do desenvolvimento da pesquisa, penso ser pertinente apresentar, brevemente, a história do povo Kaingang na região Sul e também no Estado do RS, assim como alguns aspectos culturais referentes a essa etnia. Nesse sentido, busco compreender como este povo se organizou e as implicações disso nos dias atuais.

O significado Kaingang – “Kanhgág”, segundo os indígenas mais velhos, é o sentido literal da palavra, que significa pessoa indígena, parte de qualquer um dos povos indígenas, gente do mato (CLAUDINO, 2013). O termo Kaingang aparece somente em 1882. Anteriormente, eram chamados, em meados do século XIX, de “Coroados”, em autores que se referiam aos Kaingang de diferentes locais (VEIGA, 2006).

Conforme Nonnenmacher (2000), os Kaingang estavam espalhados pelos Estados de São Paulo (SP), Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e RS, formando as sociedades indígenas mais numerosas da região. A história traz elementos dos primeiros contatos entre grupos Kaingang e colonizadores europeus, no século XVI, onde alguns grupos moravam no litoral sul Atlântico, o que levou os portugueses a invadir e ocupar parte dos territórios Kaingang. Foi o crescimento da economia pastoril a consequência da descoberta do ouro em Minas Gerais, em 1700 (SILVA *et al.*, 2009).

Sobre essa chegada e invasão desses territórios, Freire (2017) expõe que o primeiro caráter que nos parece ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista. O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas

(FREIRE, 2017). Estas se constituem das mais duras às mais sutis, das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo. Nesse sentido, exemplifica que

Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, "hospedeiro" do outro. (FREIRE, 2017, p. 186).

O autor refere termos importantes quando pensamos na invasão e ação dos europeus contra os Kaingang, já que, o que era almejado, em suma, era a conquista, por meio das suas mais diversas formas. Já no começo do século XIX, com a resistência dos povos Kaingang, em Guarapuava, e dos Xokleng, em Lages, levam o governo português a declarar guerra a estes povos, conforme Silva *et al.* (2009). Sendo assim, por meio de uma expedição militar, em 1810, os portugueses fixam-se, definitivamente, em Guarapuava, centro do PR.

Mas, é só no século XVIII, após destruição das reduções jesuíticas, que nota-se a presença dos Kaingang na região sul brasileira. Desde SP até o RS essa visibilidade deu-se após abertura de estradas da cidade de Sorocaba até província de São Pedro, a partir do objetivo de contrabandear gado das estâncias para ser vendido na feira de Sorocaba (SILVA *et al.*, 2009). A necessidade de crescimento da economia pastoril e de abertura de trânsito para as tropas de gado fez com que territórios Kaingang fossem sendo ocupados.

Nesse período, aconteceram as primeiras investidas contra esses povos (SILVA *et al.*, 2009). Foi a partir de 1824, no Estado do RS, que se efetuou a maior colonização do Brasil, a alemã, na cidade de São Leopoldo, garantindo aos alemães a exploração e a posse de regiões menos povoadas e incultas, onde a agricultura fora largada, ficando os colonos estrangeiros responsáveis pela produção e variedade de alimentos (NONNENMACHER, 2000).

Sobre os processos de colonização e de exclusão por parte dos europeus, no Brasil, com esses povos, Freire (2005) aborda que

É a imitação que você chama de inveja. Não é inveja. É a necessidade de estar com o outro, na medida em que o outro está dentro dele. Uma das coisas dramáticas do colonizado é que ele introjeta o dominador dentro. O dominador habita a intimidade do dominado. O processo de libertação implica a expulsão do dominador. Vocês imaginam, faz 480 anos que o índio no Brasil é dominado, que é discriminado, que é considerado como uma coisa exótica, que é domesticado, que é invadido e manipulado, que é desrespeitado na expressão de sua cultura. Ora, existir aí uma dúzia de

índios no Brasil buscando autonomia é um negócio novo, inclusive agora, acho que existe certa religiosidade intensa entre eles (FREIRE, 2005, p. 29).

Sobre os processos de colonização e os seus efeitos nos povos indígenas, o autor se refere que, após séculos de contato, é normal que, em determinadas situações, esses povos queiram ter os sonhos dos colonizadores, já que, em todo esse período, estão sendo manipulados das suas mais diversas formas (FREIRE, 2005). Em consonância, Silva *et al.* (2009) menciona que outras formas de manipulação também foram estipuladas, por meio da chegada dos imigrantes alemães, em 1824, nos Estados do RS, PR e SC. Com o aumento da população nacional, a demanda por terras era maior e os Kaingang, além de outros grupos indígenas, começaram a ser aldeados, começando o processo de civilizar e cristianizar os indígenas.

Referente aos processos de colonização, a chegada dos imigrantes alemães e, posteriormente, dos imigrantes italianos, era necessário que o índio fosse retirado do mato e seu território reduzido. Assim, foram criadas as políticas indigenistas que tinham como objetivo organizar os aldeamentos. Com isso, surgiram empresas interessadas em novas áreas de colonização, as quais acabaram formando grupos de civis que ficaram responsáveis por matar os índios, conhecidos como “tropa de bugreiros” (NONNENMACHER, 2000).

Nesse sentido, Freire (2005) salienta que é fundamental ao dominador desestruturar a identidade cultural do dominado. Inclusive, nota-se que em países de colonização, inclusive o Brasil, a necessidade de destruir de diversas formas a identidade cultural dos povos, de um grupo, da classe dominada, para que, de forma facilitada, se faça a retirada material dos dominados.

Em alguns aspectos, descritos pelos autores acima, compreendo que as intenções do Estado, colonos e estancieiros, em sua grande maioria, foi ocupar os espaços antes dos índios, inicialmente por meio dos aldeamentos até chegar ao ponto dessas populações não conseguirem sobreviver nas suas formas culturais de subsistência. Essa perspectiva perdura até os tempos contemporâneos quando, a partir do crescimento das grandes cidades, as grandes empreiteiras e seu ramo imobiliário aumentam consideravelmente, muitas vezes, expropriando a classes menos favorecidas que se obrigam a residir em zonas mais afastadas ou periféricas.

Sobre a invasão cultural, Freire (2017) menciona que esta tem dois

seguimentos: de um lado já é dominação e no outro uma tática de dominação. Nisso, exemplifica que

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse um amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido (FREIRE, 2017, p. 205).

Os processos de dominação cultural, trazidas por Freire (2017), refletem no sentido de que esse método pode ocorrer de algumas formas, tanto de maneira autoritária ou de maneira sutil, mas que todas elas têm seu objetivo principal: a dominação cultural e econômica. A realização de uma invasão por uma sociedade matriz numa sociedade dependente ou pode ser uma invasão velada de uma classe sobre outra, numa mesma sociedade, conduz a inautenticidade do ser dos invadidos (FREIRE, 2017). Estes povos, vindos da Europa, eram vistos como aqueles que trariam o desenvolvimento e, incorporando a esses espaços o capitalismo, essas terras eram cedidas, gratuitamente, conforme leis da época, onde também receberiam sementes, instrumentos e indenização dos custos da viagem e instalação (NONNENMACHER, 2000).

A dizimação dos povos e territórios indígenas iniciou-se com a perspectiva de um progresso na lógica eurocêntrica liberal que privilegia o poder da classe dominante, também interesse do governo provincial que em nenhum momento defendeu os interesses dos povos originários, os quais já habitavam estas terras (NONNENMACHER, 2000). Consequentemente, para tentar diminuir a resistência indígena quanto aos seus territórios, tentou-se levar a “civilização” aos povos indígenas, a partir da ida de padres jesuítas com intuito de ensinar a “religião cristã”, uma educação pautada no ensinamento da leitura e da escrita que se dava de maneira rígida e tradicional. Na concepção europeia, desde os primeiros contatos, existe a preocupação de fazerem os povos originários trabalharem, já que eram considerados “indolentes” e “preguiçosos” (NONNENMACHER, 2000).

Para as elites dominadoras, essa resistência ameaçadora tem sua prevenção em mais dominação, inclusive de liberdade, da ordem e da paz coletiva, essa paz coletiva nada mais é do que a paz privada dos dominadores (FREIRE, 2017). Corroborando, Golin e Ahlert (2009), no que se refere aos processos de catequização, o ser índio e natural se contrapunha aos seres cristãos europeus. Com isso, a cultura indígena teve contraste do ideal humano e político e esses contrapontos fizeram uma redução drástica na vida desses povos para adoção da fé

e vida cristã. Nesse sentido, Freire (2005) aborda que a retirada dos hábitos culturais dos indígenas

Ao pretender expropriar os indígenas de suas condições materiais verdadeiramente nacionais, então pretendem oferecer nessa busca de conquista do ser cultural do dominado, pretendem inicia-lo em destrezas importantes para a branquitude. Mas essas destrezas são mínimas porque o que precisa do interditar os indígenas para servir melhor a branquitude pura é exatamente uma meia dúzia de conhecimentos, para com esses conhecimentos se tornarem uma mão-de-obra semiquificada com a vocação de continuar tão explorada como a do operário. Isso é o que para certa branquitude brasileira significa a integração do índio á brasilidade. (FREIRE, 2005, p. 27).

Sobre a catequização desses povos, concordo com o autor quando menciona que essa é mais uma forma de impor seus conhecimentos de maneira opressora e que nada tem a ver com estes, tornando-os mão de obra barata. Nesse mesmo quesito, a invasão cultural coerente com sua ideologia, antidualógica, não pode ser feita de forma alguma por meio da problematização da realidade e dos próprios conteúdos dos invadidos. Conforme Freire (2017), este ainda menciona

Aos invasores na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais. É importante na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. (FREIRE, 2017, p. 206).

Uma das táticas para invadir culturalmente, utilizadas pelos dominadores, é a de saber como os invadidos pensam, já que esta é uma maneira de entendê-los melhor, podendo, assim, induzi-los a pensar como os invasores. Outro fator que não foi considerado, é que os hábitos histórico-culturais dos indígenas não foram respeitados, nem por parte dos governos, nem dos colonos e estancieiros que tinham outros interesses com essas terras. Situações como a mencionada anteriormente, referente à distribuição gratuita de terras aos povos europeus, me fizeram pensar sobre as políticas de inclusão que são proporcionadas às classes menos favorecidas, as quais, na maioria das vezes, são questionadas pela sociedade elitista e conservadora, essa mesma que, possivelmente, recebeu inúmeros benefícios e que, hoje, usufrui de tais fatores.

Nonnenmacher (2000) salienta que os indígenas eram vistos como “selvagens”, “agressores” e “bugres”, os quais não gostavam de trabalhar e não eram gratos por receberem benefícios, como abrigos. Nesse sentido, caberia ao

poder público proteger os colonos dos índios, fazendo com que estes últimos fossem colocados em aldeamentos, não atrapalhando aqueles que vieram para gerar riquezas. O colono, para a autora, é visto como alguém que iria fazer dessas terras algo produtivo, economicamente, e os indígenas, por sua vez, sendo visto como alguém que era “perigoso” e que necessitava ser civilizado. Os povos originários, antes dono das terras, passam a ser obrigados a viver confinado, com sua cultura sendo considerada “inferior”, trabalhando como mão de obra, por não disporem de conhecimento nem força para se oporem ao colonizador, novo proprietário das terras (NONNENMACHER, 2000).

Com a chegada dos europeus e, conseqüentemente, sua lógica de expansão liberal, começa aí o atrito entre as culturas que nada tem de semelhança, pois os indígenas que viviam e sobreviviam da subsistência das florestas, visavam o bem estar coletivo. Já os povos vindos da Europa, têm outra perspectiva, pautada no lucro, o seu objetivo principal, por isso a fala dos europeus ao intitularem esses povos de “preguiçosos” ou “indolentes”. Na visão política da época, os grupos que não aceitavam esse confinamento eram combatidos por colonos ou pelos próprios indígenas que aceitavam trabalhar para o Estado. Além disso, geralmente matavam homens e aqueles que oferecessem perigo, capturando crianças e mulheres (SILVA *et al.*, 2009).

Assim, Veiga (2006) corrobora com o destino dos kaingang, após contato “pacífico” com a sociedade luso-brasileira, a partir do confinamento em reservas, liberando, portanto, as áreas de caça, de coleta, de ocupação pastoril e agrícola.

A história não foi muito diferente para os demais Kaingang. A província de São Pedro do Rio Grande do Sul, já na segunda metade do século XIX, delimitou vasta área para os Kaingang na região do alto Rio Uruguai. Era intenção oficial, no entanto, reunir num mesmo espaço todas as chamadas hordas indígenas, liberando territórios para a colonização estrangeira, pois a chegada de imigrantes á província, iniciada em 1824, crescera rapidamente após a lei de terras em 1850. Com o fracasso do projeto oficial, pela resistência dos grupos Kaingang ao confinamento em um mesmo território, o governo rio-grandense passa a promover pequenos estabelecimentos (aldeamentos ou toldos) espalhados ela região norte-noroeste. A maioria deles teria depois suas terras posteriormente reduzidas, no correr do século XX. (VEIGA, 2006, p.55).

A resistência dos Kaingang foi sendo vencida, já que, conforme Silva *et al.* (2009), pouco a pouco, a política da Província do RS, por volta de 1850, garantiu a expansão pastoril, tentando reunir todos os Kaingang em uma única área, nos campos de Nonoai, liberando as terras aos Fóg, dando mais garantias aos

fazendeiros de que não seriam atacados pelos indígenas. Sobre essa expropriação e suas consequências, Freire (2017) corrobora mencionando que a percepção de mundo não será incentivada ou proporcionada pelos opressores, já que essa consciência não acontece fora da práxis. A manutenção do status quo é o que interessa a classe dominante, na medida em que os oprimidos se inserem na realidade com consciência crítica, o seu poder fica ameaçado, daí a invasão cultural como característica da ação antidialógica (FREIRE, 2017).

Talvez explique também a antialogicidade daqueles que, embora convencidos de sua opção revolucionária, continuam, contudo, descrentes do povo, temendo a comunhão com ele. E que, sem o perceber, ainda mantêm dentro de si o opressor. Na verdade, temem a liberdade, na medida em que hospedam o “senhor”. (FREIRE, 2017, p. 209).

Corroboro com o autor quando este menciona o interesse da classe dominante, como sendo o de manter os oprimidos alienados de sua condição, a partir do momento em que, os silenciados abrangem consciência crítica, o poder dos opressores fica ameaçado. Quando se fala em ouvir o povo, em algum ato, é para os opressores “a ignorância absoluta”, conforme Freire (2017), pois o povo, nesse sentido, não tem outra atribuição a não ser receber seus ensinamentos. Sobre a invasão, o autor salienta

Quando, porém, os invadidos, em certo momento de sua experiência existencial, começam, desta ou daquela forma, a recusar a invasão a que, em outro momento, se poderia haver adaptado, para justificar o seu fracasso, falam da “inferioridade” dos invadidos, porque “preguiçosos”, porque “doentes”, porque “mal agradecidos” e às vezes, também, porque “mestiços”. (FREIRE, 2017, p. 210).

Quando os oprimidos começam a se conscientizar de sua condição, questionando-a, os invasores refutam com uma série de argumentos, assim como ocorreu com os Kaingang no RS, que foram estigmatizados e chamados de “preguiçosos”, “indolentes” e “bugres”. Com a imigração europeia, já no RS, e um projeto político de “embranquecimento” da “raça brasileira”, exigia-se a liberação de mais territórios. Essa invasão dos territórios fez com que vários grupos Kaingang buscassem o governo da província, solicitando garantias ou proteção de suas terras ou parte delas (SILVA *et al.*, 2009).

Devido à propensão de contágio de algumas doenças, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), após a pacificação, instruiu aos aldeados a encerrarem com seus rituais de maior importância. Devido a isso, muitos Kaingang foram perdendo a sua cultura, essa que era cultivada pelos seus ancestrais, notando-se nesse sentido como a cultura se perde (SILVA *et al.*, 2009).

O antidualógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 2017, p.187).

Conforme o autor, o invasor se apropria de maneira que, até mesmo, aspectos culturais dos indígenas sejam esquecidos, fazendo com que isso influencie até hoje a vida esses povos. Com o confinamento, extermínio e a proibição de muitos ritos, práticas e rituais desses povos que estavam acostumados a viver em liberdade na natureza, deu-se o início do etnocídio, termo utilizado por Veiga (2006), já que, para os indígenas, o território e suas práticas culturais têm valor simbólico significativo em seus grupos, refletido até os dias de hoje.

No sentido dos aldeamentos e suas conseqüentes perdas territoriais, Almeida, Wiik e Fernandes (2009), além de Brum (2011), abordam que tais situações influenciam, diretamente, a vida cultural Kaingang nos dias atuais, pois as concepções relativas à casa, para eles, tem significados da cosmologia e da relação com o outro, tornando-se essencial para a vida. Com base nos aldeamentos e na dizimação desses povos, muitos rituais deixaram de ser praticados ou foram modificados, assim como os territórios que diminuíram, significativamente, contribuíram para essas perdas.

Muitas práticas e ritos não estão sendo mais praticadas pelo desaparecimento das matas e dos rios do seu entorno. Na mitologia Kaingang, essa escassez a volta dificulta o reconhecimento dos espíritos que antes habitavam esses lugares (SILVA *et al.*, 2009). Essa aspiração desenfreada, conforme Freire (2017) evidencia que “o desejo da conquista, talvez mais que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação antidualógica em todos os seus momentos” (p. 187).

Com os aldeamentos, nota-se um gradativo abandono dos seus costumes. Começando um novo modelo de vida social e cultural, iniciou-se um abandono e quebra do orgulho das suas danças, cantos, rituais e outros (SILVA *et al.*, 2009). Quanto às práticas culturais e os incontáveis prejuízos que estes povos tiveram com a perda de seus territórios, Almeida, Wiik e Fernandes (2009) reiteram alguns fatores, como

A conservação do mato virgem, por sua vez, também é fundamental na cosmologia tradicional dessa sociedade. Por um lado, através dele se perpetua o sistema xamânico: é fonte material vegetal necessário às atividades rituais e curativas do *kuiã* e é o espaço para onde se remetem os espíritos dos mortos antes de atingirem outros planos apreendidos pela escatologia Kaingang, apresentando-se enquanto local prioritário de atuação do *kuiã* para dominar os espíritos dos mortos. Portanto, a

existência fundamental da complementaridade entre a casa, o limpo e mato virgem é à base da cosmologia Kaingang; e a quebra dessa ordem pode gerar desequilíbrios emocionais e sociais. (ALMEIDA; WIJK; FERNANDES, 2009, p. 147).

A relação dos Kaingang com os seus territórios é muito significativa, pois está amparada com seu lar, cosmologia e espiritualidade, ou seja, as constantes perdas territoriais e culturais influenciam, diretamente, a vida contemporânea desses povos. Sobre a desvalorização dos saberes indígenas e o conseqüente abandono de suas culturas por parte desses povos, Freire (2005) destaca que

Essas culturas não há nenhum jogo conceitual. O que há é o mundo mesmo. Através dessas estórias, através delas se dá a pedagogia, através dela se dá a formação. Há gente elitista e incompetente que pensa que nessas culturas não há teoria, que nessas culturas não há educação sistemática teórica. Essas culturas são eminentemente pedagógicas, num sentido assim mais profundo que essa palavra tem. (FREIRE, 2005, p. 44)

Muitos conhecimentos indígenas são passados dos mais velhos para os mais novos, pois são considerados os detentores dos saberes, só que, muitas vezes, essa sabedoria não é reconhecida pela classe dominante que, em sua grande maioria, tenta quantificar o que é mais ou menos importante, conforme as suas perspectivas. Na cultura Kaingang, no nascimento e na morte, são praticados rituais marcados na relação com a residência doméstica e seus respectivos territórios, reproduzindo aspectos simbólicos importantes (ALMEIDA; WIJK; FERNANDES, 2009). Com todas essas significativas perdas, muitos indígenas passam a ter problemas com álcool, drogas e remédios, devido ao acesso e proximidade as políticas públicas como a energia elétrica, água e educação e, principalmente, as mudanças nos seus estilos de vida (ALMEIDA; WIJK; FERNANDES, 2009).

Com vista às terras sendo entregues aos colonos, Brum (2011) salienta que, não se tendo mais a natureza como sua forma de subsistência como a caça, pesca e a coleta, os Kaingang passaram a se utilizar de produtos industrializados em meio aos seus artesanatos, já que os meios naturais não são mais suficientes, assim como a produção de arcos, flechas e cestos, não são atrativos para a sociedade envolvente. Além disso, Brum (2011) traz à tona que, por muito tempo, os indígenas foram considerados como incapazes, os quais viviam sobre a responsabilidade de diretores de aldeamento e sobre a tutela do Estado. Hoje, fazem questão da busca do próprio sustento, dentro das suas capacidades.

Freire (2017) descreve que o mito da ordem opressora é de liberdade, que todos são livres para trabalharem onde quiserem, os direitos da pessoa humana são

respeitados, do direito a todos à educação, quando o número de pessoas que chegam à escola e a que a ela permanecem, e, claro, o mito da igualdade de classe. Com o processo de expropriação territorial e cultural que os Kaingang convivem até os dias de hoje, mas, principalmente, durante os últimos séculos, percebe-se que muitas práticas que se tinham se perdeu ou se modificou.

Nesse aspecto, as suas formas de subsistência são de uma forma que nada tem a ver com seus antepassados, a agricultura familiar ou a venda de materiais artesanais nos grandes centros, essa que se aproxima da lógica capitalista, mas que se faz necessária, pois é a forma de manutenção dessas famílias que no passado foram praticamente dizimadas. Além disso, Veiga (2006) salienta que a cultura Kaingang foi baseada na pesca, caça, coleta e agricultura complementar. Hoje em dia, o que sustenta basicamente esses povos é a agricultura.

Pode-se dizer que, a partir da segunda década do século XIX, com o interesse crescente da sociedade luso-brasileira sobre as terras ocupadas pela população Kaingang, a conquista dessas terras realizou-se á custa de violência generalizada contra todos os grupos que opuseram-se a ela, violência essa frequentemente praticada por grupos indígenas já submetidos e aliados aos "brancos", armados subvencionados pelos governos provinciais. Nessa triste história destacaram-se os nomes de alguns caciques Kaingang que serviram aos interesses luso-brasileiros, como os de Condá, Viry, Doble, Portela, Prudente e Fongue. Viry e Condá colaboraram, inclusive, no extermínio e submissão de grupos Xokleng. (VEIGA, 2006, p. 53).

A autora traz ainda mais elementos sobre a forma violenta como os povos indígenas perderam seus povos e seus territórios, já com apoio de muitos indígenas que passaram a se aliar aos Fóg¹¹. Antes ocupante das matas nativas do RS, fazendo uso desse território para prática de seus hábitos culturais e de sobrevivência, alguns Kaingang, hoje, residem em terras no município de Porto Alegre. Sua maneira de trabalho se faz, na maioria das vezes, com o comércio de artesanato no grande centro, de forma marginalizada, pois vivem em situação de vulnerabilidade, não se tendo reconhecimento por parte da sociedade quanto à sua importância na construção do país.

O povo Kaingang, significativamente, teve como cultura a maneira de educar seus filhos, por meio da tradição oral, forma de conhecimento esta que se dava nas matas e nos rios. Essa metodologia, que a oralidade proporciona, possui baixíssima possibilidade de ser esquecida, já que foi colocada como prioridade para esses povos (CLAUDINO, 2013). Para a sociedade, isto foi um problema, pois não

¹¹ Termo utilizado pelos Kaingang para se referir aos brancos.

reconhece essa metodologia para a escola, como, por exemplo, entendendo que essa prática não era uma maneira de ensino e aprendizagem (CLAUDINO, 2013).

Nesse mesmo quesito, Claudino (2013) reitera que a oralidade se fez muito pertinente nos processos de resistência dos Kaingang, incluindo nesse parâmetro as inúmeras perdas territoriais enfrentadas por esses povos.

Durante muito tempo, a sociedade kaingang, ao ter suas terras invadidas e colonizadas, pensava que viveria nesse mundo sem um sentido real para prosseguir na sua existência, pois a interferência dos invasores trouxe uma angústia, principalmente no sentido do desenvolvimento de sua cultura. Os dias foram passando, os minutos se transformando em horas e então as pessoas perceberam que existia uma esperança por detrás das angústias e frustrações que a vida lhes proporcionava. De todos os caminhos que percorreram entrelaçados na tradição e na cultura existia um pensamento que mais se aproximava e importava para esse povo: é o caminho que os levou ao verdadeiro conhecimento do ser indígena e do estar Kaingang, onde o povo Kaingang reafirmou sua existência e guardou as mais sabedorias sagradas na memória social, porque a ancestralidade, em diálogo com o presente, se constituiu, preparando-se para um futuro contínuo a partir do pensamento Kaingang, mais uma vez, impulsionado pela tradição e pela cultura ancestral que nunca foram esquecidas. (CLAUDINO, 2013, p. 56).

Ao verem suas terras sendo invadidas e colonizadas pelo que expõe o autor, um dos maiores medos dos Kaingang era no sentido do prosseguimento de sua cultura, mas o preceito de ser indígena, do ser Kaingang, reafirmou suas existências, muito por meio da memória oral, do diálogo entre passado e presente, promovendo as tradições e culturas que nunca foram esquecidas (CLAUDINO, 2013).

Bergamaschi (2010) corrobora expondo, a respeito da oralidade, que os mais velhos são considerados a biblioteca, sendo eles a sabedoria, tendo, a maioria das coisas, o embasamento nos saberes dos mais velhos, na tradição e na memória ancestral, ficando nítido a importância da história oral desses povos, pois reforça o povo Kaingang, a consistência do grupo social, além de fortalecer a sua identidade.

A oralidade, tão presente e significativa na vida dos Kaingang, é muito importante no processo de resistência desses povos, pois, por meio da sabedoria passada dos antepassados para os mais novos, fez com que a história e a cultura permanecesse até os dias de hoje, mesmo que de forma ressignificada. A respeito da oralidade e de sua importância e valorização, Freire (2005) menciona que devemos

A respeito de uma memória oral é preciso que nós inclusive, que estamos trabalhando com índios, tenhamos uma sensibilidade á flor da pele para o problema de cultura e História. Nós temos que respeitar a memória oral, inclusive a introdução da palavra escrita nessas culturas de memória oral tem que ser bem feita e com total respeito á oralidade. Pode arrebentar o

oral só por causa da palavras em português. Sem palavra escrita a intimidade do movimento pedagógico é superior á base. São muitos dialéticos, têm a compreensão da totalidade permanente de resgatar a História destruída. É intenção da branquitude destruir esse senso da História. (FREIRE, 2005, p.30).

A oralidade, na cultura indígena, é muito significativa, pois é por meio dela que os saberes ancestrais são passados para os mais novos, assim consideram que essa forma de conhecimento foi muito importante na resistência dos Kaingang em relação a permanência e resgate de sua cultura. Outro aspecto fundamental da organização social dos Kaingang é a divisão das metades exogâmicas, Kame e Kairu que se opõem e se complementam, além de ser as principais. Elas não são espacialmente localizadas, não implicam posições definidas de moradia na aldeia, não constroem aldeias circulares ou semicirculares, nem demarcam espaço entre centro-periferia, masculino-feminino, público-privado, individual-coletivo, como se apresenta em outras sociedades indígenas (VEIGA, 2006).

Além disso, existem as seções Wonhétky e Votor que são menores e estão também ligadas a esfera ritual (VEIGA, 2006). Conforme a autora, essas metades exogâmicas patrilineares que estão relacionadas à nominação, seus nomes, então, têm identidade cerimonial e social. Suas metades são conhecidas são Kame e Kairu (SILVA *et al.*, 2009). Já a pintura corporal Kaingang tem muitas finalidades, não é realizada somente para a vaidade ou estética e, sim, está ligada aos valores que agrega. Ao simbolismo dos mortos, tem finalidade de situar o Kaingang no mundo, de identificar a que metade clânica ele pertence e pode ser considerada um código visual de comunicação entre as metades. A pintura facial com riscos compridos significa Kame e os riscos redondos são os Kanhru (SILVA *et al.*, 2009). As metades exogâmicas são fundamentais na organização dos Kaingang, pois identificam a classe familiar que pertencem; as metades são Kame e Kanhru, sendo a primeira identificada com riscos compridos e a segunda redondos. As pinturas possuem muitos significados, valores e códigos simbólicos.

Da mesma forma, as danças estão, diretamente, ligadas às festividades, a preparação para a guerra, ao luto, a caça, as boas colheitas, para as curas, entre outras. O movimento que, muitas vezes, imita os animais, permite entrar em sintonia com o plano espiritual e está ligado aos elementos da natureza (SILVA *et al.*, 2009). Para Veiga (2006), os Xokleng e os Kaingang tem muita proximidade, partilham de

uma mesma cosmovisão, embora algumas situações da organização social tenham suas diferenças.

Assim, pode-se ressaltar, como traços culturais comuns entre eles, a importância da guerra, o respeito e o temor dos mortos, as práticas de roubo de mulheres de grupos rivais, as relações com os espíritos animais e as práticas xamânicas, muitos desses elementos não ganharam significância pela falta de estudos com descrição minuciosa da cultura Kaingang (VEIGA, 2006).

Além da proximidade cultural entre os Kaingang e os Xokleng, estes fazem parte da mesma família linguística Jê, assim a classificação da língua Xokleng seria um dialeto da Kaingang, ou não, questão controversa da classificação dos Xokleng enquanto “simples fragmento étnico” dos Kaingang, já que não existem materiais suficientes para trabalhar com a hipótese de que, há quatro séculos, Kaingang e Xokleng fossem um único povo (VEIGA, 2006).

Com o projeto do governo provincial na colonização europeia no Estado, nota-se que o objetivo principal dos governantes e de quem tinha o capital estrangeiro era, primeiramente, tirar o índio de suas terras, para, posteriormente, os deixarem sem condições de subsistência em seus territórios naturais, isso explica a situação de vulnerabilidade social que os povos Kaingang vivem atualmente.

O capítulo trouxe elementos significativos da história, cultura, e organização cultural desses povos que vivem na região sul do Brasil há alguns séculos e que, de alguma forma, resistem aos movimentos de colonização. É oportuno mencionar que a chegada dos europeus na região sul e, especificamente, no RS, advém do governo provincial que propiciou benefícios à entrada desses povos, sem dar proteção alguma aos indígenas que já habitavam essas terras.

O contato com os europeus deixa uma marca considerável nos povos Kaingang, até os dias de hoje, já que estes chegam encarregados de instituir a lógica produtivista a esses territórios. Nisso, os povos originários começam a perder seus territórios, esse que é elemento significativo para suas culturas e, conseqüentemente, são obrigados a abandonar seus costumes e rituais, por meio dos aldeamentos.

Na seção posterior, abordarei a Escola Indígena, especificamente, seu histórico, lutas e as legislações que versam essa modalidade de ensino.

2.3 ESCOLA INDÍGENA

A seguir, apresento a escola indígena, assim como as Leis que as amparam. Também serão explicitadas algumas questões culturais dessa etnia que perpassam os muros da escola, tornando-se processo de ensino-aprendizagem da escola específica e diferenciada que são embasamentos das escolas indígenas.

As escolas indígenas, no RS, têm seu início nas Missões Jesuíticas, com os Guaranis, as quais permaneceram, muitos anos, sem atenção nenhuma por parte do poder público, com a péssima experiência das escolas localizadas nas missões. Já no século XX, foi instalado pelo SPI a abertura da primeira escola Kaingang, no posto Indígena Ligeiro, que teve muito mais um caráter estatal opressor, com incentivos desses povos a deixarem suas tradições, do que um meio de propagação da sua cultura (RIBEIRO; PIOVEZANA, 2013).

Esse início de perspectiva escolar no meio indígena, Freire (2017) elenca que “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (p. 90). A partir de 1991, a educação escolar indígena passou a ter coordenação do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a sua implementação. (MATTE, 2009).

O RCNEI de (1998) é que orienta e subsidia uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, com sugestões para se desenvolver um currículo específico e apropriado a cada comunidade. Conforme Claudino (2013) e Matte (2009), a legislação que configura, atualmente, as escolas indígenas, reconhece os direitos destes como versa os artigos 210 e 231 da CF (1988), quanto à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e também

Indicando para se viver conforme as suas especificidades: os direitos originários das terras que ocupam, garantindo às comunidades os seus territórios, um direito inalienável, o espaço onde poderão viver conforme suas escolhas culturais. (MATTE, 2009, p. 105).

Conforme determinadas leis, os indígenas têm direito quanto às suas terras, podendo usufruí-las, conforme seus costumes, crenças e tradições. Isso tudo como direito assegurado e inalienável, me questiono: será que na prática esses direitos realmente são assegurados? Já que os fatos históricos desses povos contam outros fatos.

Quanto à escola indígena, a CF (1988), nos seus artigos 210 e 231, afirma que os direitos ligados à educação e sua cultura, respectivamente

Serão fixados conteúdos mínimos no Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e as diferenças culturais e artísticas, nacionais e regionais. 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, documento eletrônico).

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, documento eletrônico).

De acordo com algumas Leis, o ensino fundamental das escolas indígenas terá assegurado a formação básica e também quanto as suas diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem. Com embasamento na CF (1988), muitas Leis, decretos e documentos oficiais asseguram os direitos especiais aos indígenas na educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394, de 1996, estabelece normas específicas para a educação indígena; a Lei 10.172, de 2001, estabelece o plano nacional de Educação em que a educação indígena é, devidamente, contemplada. Além disso, existe o Decreto 5.051, de 2004, que promulga a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assegurando os direitos específicos à educação.

Outros documentos oficiais atribuem à educação indígena o caráter de diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (MATTE, 2009). Na perspectiva Intercultural, Silva e Nornberg (2009), evidenciam que o diálogo deve permitir que cada um seja aceito nas suas formas de viver, reconhecendo a relação com o corpo (soma), alma (*psyché*), uma comunidade (*polis*) e um mundo (*aiôn*) de experiência que, juntamente, permite a construção do espírito, uma *noologia*, que sustentará percepções, crenças e as ações.

Conforme Berton e Mainardi (2013), além de Matte (2009), com o passar de alguns anos da CF (1988), e seus pareceres, normatizações, subsídios e orientações para a educação escolar indígena, a sua real eficácia tem muitos desafios a superar, necessitando de investimentos quanto a sua implementação. As dificuldades, no nível de Brasil e RS, se dão, principalmente, pela falta de especialistas nas línguas maternas indígenas, culturas, costumes, tradições e realidades das comunidades indígenas, além de profissionais capacitados para propor métodos e conteúdos referentes ao ensino diferenciado, específico, bilíngue

e intercultural, legalmente amparado por Lei (MATTE, 2009). Este Estado, se comparado a outras regiões do país, possui um número menor de etnias indígenas, ao qual são a kaingang, Guarani e Charrua. As mais de noventa escolas, no RS, enfrentam dificuldades no que se propõe a formação bilíngue e específica sobre os aspectos históricos e culturais dessas etnias (MATTE, 2009).

Sobre o Estado e seu interesse em privilegiar a classe dominante, Freire (2017) salienta que o opressor sabe bem que a inserção crítica das classes oprimidas em nada lhes interessa, já que, o que é de seu interesse é a permanência dessas massas em estado de imersão, onde estão impotentes da realidade opressora que lhes parece intransponível.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente. Desta forma, estarão ativando conscientemente o desenvolvimento posterior de suas experiências. (FREIRE, 2017, p. 54).

Concordo com o autor quando menciona que é interesse do Estado manter grande parte da população em modo alienante. Assim, essa massa invisibilizada permanece sem consciência da condição que se encontram, não questionando o poder da classe dominante. Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, expõe Freire (2017, p. 84), e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. Nesse sentido, Freire (2017) também traz a tona que os oprimidos são tratados como objetos, como “coisas”, onde não exista finalidade alguma, apenas que seus objetivos são aqueles que os opressores prescrevem.

O Estado é o responsável legal pela educação indígena, mas é o mesmo que, em muitos anos, não disponibilizou cursos de formação específica para essa população, para que tivessem acesso a uma educação de qualidade, assim como privilegia os grandes proprietários de terras, os ruralistas, quando os povos originários reivindicam territórios que são seus por direito. Não por acaso, hoje os Kaingang e os indígenas no geral, vivem silenciados em situação de vulnerabilidade social, resistindo e lutando por direito a manutenção dos seus povos, costumes, línguas, tradições, culturas e territórios.

Nesse aspecto, Freire (2017) menciona que a manipulação aparece como imposição às necessidades das elites dominadoras, para que, por meio dela, conseguir um tipo ilegítimo de “organização”, com que evite o seu adverso,

representado a verdadeira organização das massas populares emergidas e emergindo. Estas massas oprimidas emergindo têm duas possibilidades: ou não são utilizadas pelas elites para manter a dominação ou se organizam para sua libertação (FREIRE, 2017).

Para Claudino (2010), muitos professores Fóg, os quais trabalham nas escolas indígenas, não tem formação específica, sem os fundamentos nos valores e no anseio das crianças que serão futuros protagonistas da sociedade, assim sabe-se que o mundo que está sendo formado não terá suas concepções coletivas.

Na tradição Kaingang, os meninos bebem o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas históricas e até mesmo na confecção do artesanato. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos narram também suas conquistas. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo e ouvindo narrativas. (CLAUDINO, 2010, p.36).

Conforme o autor, muitos professores que trabalham na escola indígena são Fóg, ou seja, sem conhecimentos dos preceitos desses povos, o que contraria a Lei das escolas indígenas de serem específicas, podendo prejudicar um dos elementos básicos dos Kaingang que é a coletividade. Muitas das crianças que vão para a escola, são obrigadas. Segundo Claudino (2010), os pais tem a perspectiva de saber que seus filhos estão lá para aprender, se apropriando do mundo, sem relevar a importância sobre esse conhecimento, do quanto ele, realmente, está ligado ao convívio das crianças.

A escrita e a alfabetização para os Kaingang não são mais do que uma técnica, elas não são maiores do que aprender a nadar, pescar, subir em árvores, caçar, confeccionar um artesanato. Na tradição oral, por exemplo, a fala de um kuiã tem muito mais valor do que escrever um livro, pois, na sua fala, descreve a existência de um povo que sobreviveu ao etnocídio (CLAUDINO, 2010). Sobre o que menciona Claudino e os professores “Fóg”, na escola, pensemos na visão bancária da educação, conforme Freire (2017), que se constitui pelos que se julgam sábios e fazem uma doação do saber, essa que se baseia nas ideologias da opressão. A ignorância, que se constitui enquanto alienação da ignorância encontra-se sempre no outro (FREIRE, 2017).

Nessa perspectiva de obrigatoriedade, Freire (2004) salienta que “a escola de vocês, a nossa escola, só será válida na medida em que, pensando diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura” (p. 62). Nesse caminho da educação e suas perspectivas, Freire (2017) evidencia que

Não fazemos essa afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo. (FREIRE, 2017, p. 86).

Sobre os discursos dos colonizadores, até hoje perpetuados nas escolas sobre o descobrimento do Brasil pelos europeus, desconsiderando a habitação existente nesses territórios por parte dos indígenas, Freire (2005) aborda que

O Brasil jamais foi descoberto. Ele foi conquistado, mas foi dito que o Brasil foi descoberto, porque tinha interesse em dizer que foi descoberto, apesar de ser invadido, de terem conquistado suas terras. Daí em diante, os conquistados passam a usar uma linguagem como se fossem o conquistador. (FREIRE, 2005, p. 34).

Sobre os discursos colonizadores e que, até hoje, são perpetuados nas escolas e na sociedade, concordo com Freire (2005) quando menciona que o Brasil não foi descoberto, ele foi invadido, das formas mais perversas possíveis. Além disso, ao contrário do discurso hegemônico, esse país já era habitado pelos povos originários. Nesse sentido, Berton e Mainardi (2013) salientam que muitos alunos Kaingang chegam à escola sem saber falar a língua materna, aprendendo a língua originária na escola, já que os que sabem falar a língua materna têm dificuldades nas atividades em língua portuguesa, exigindo dos professores bastante conhecimento e paciência, assim como são trabalhados aspectos culturais desses povos como cantos, danças e valores religiosos.

Os processos de ensino e aprendizagem dos indígenas englobam processos de ensinar e aprender. Isso é observado nos grupos que compuseram estes saberes e a forma de ensinar o seu povo, pois são eles os responsáveis pela sua manutenção e continuidade do seu modo cultural de ser, estar e agir para as futuras gerações. O importante é saber que, após sua formação, o indígena tem o dever de voltar as suas origens (CLAUDINO, 2010).

Sobre os processos de preservação da cultura indígena, Freire (2005) chama a atenção de que essa deve ser respeitada e não preservada, pois este é um conceito reacionário, já que só se conserva e não pode estar, além de, a partir do respeito, se reconhece e contribui o mesmo sobre a cultura, a qual salienta que as mesmas não são estáticas e, sim, dinâmicas.

Destes educadores que trabalham nessas escolas e são Fóg, portanto, não fazem uso da língua materna e, dificilmente, possuem conhecimento dos aspectos

culturais desses povos. Evidencia-se que é preciso realizar investimentos nas formações bilíngue e intercultural dos professores, qualificar profissionais para as escolas indígenas, formação de novos profissionais em cursos específicos, magistério intercultural e cursos de graduação MATTE (2009).

Concordo com a autora Nivygsãnh (2009) quando esta questiona o Estado que, mesmo sendo responsável pela formação específica de professores indígenas, não assume tais fatores, deixando estes docentes e a qualidade de ensino em constante prejuízo. Sobre essa falta de investimento por parte do Estado, entendo isso como objetivo já que, numa educação conservadora, o fundamental é amenizar essa situação, mantendo as mentes imersas, mas o que se deseja para os homens submetidos à dominação é um que fazer humanista, libertador na luta por emancipação (FREIRE, 2017).

Sobre os direitos dos povos indígenas, Martinez (2008) menciona

Como descendentes dos habitantes originais, têm características originais das Américas, têm características culturais, direitos á propriedade e soberania política. Contudo, muitas vezes, a posição singular que os povos indígenas ocupam não é reconhecida na educação pública. Pelo contrário, os interesses do estado colonizador são dominantes e determinam, por exemplo, o que conta como conhecimento. A intensidade da hegemonia cultural nas escolas é sintomática de uma crise educacional mais ampla, que tem prevalecido nas experiências históricas e contemporâneas dos povos indígenas. (MARTINÉZ, 2008, p. 125).

Concordo com o autor quando menciona que os saberes indígenas não são valorizados na educação pública. Na maioria das vezes, nos deparamos com conhecimentos trabalhados que são oriundos da Europa, desconsiderando a importância desses povos no desenvolvimento do Brasil. Nesse mesmo sentido, Martinez (2008) argumenta que “a crise deve ser analisada dentro de um modelo teórico de relações de poder contextuais, no qual o poder é determinado por cifras” (p. 125).

Sobre o professor bilíngue, Claudino (2010) menciona que este deve oportunizar um olhar interno, juntando o conhecimento tradicional com o holístico sobre a escola indígena e os vários olhares que a sociedade acadêmica tem com a educação indígena. A educação, pensada por esses professores, visa os processos tradicionais de aprendizagem com aquisição de conhecimentos peculiares, identificando que esses saberes se dão de forma oral no cotidiano das comunidades, nos rituais, mitos contados pelos velhos e pelos kujá (CLAUDINO, 2010).

A escola tem divulgado a cultura e a arte Kaingang, conforme Claudino (2010), dando visibilidade, mas, ao mesmo tempo, preservando a diversidade e o saber tradicional.

Falar sobre a educação indígena nos dias atuais requer uma breve análise histórica desse povo. É preciso reconhecer que nesses 510 anos, os povos indígenas têm sido destruídos, mortos, perseguidos e marginalizados pelos ditos civilizados. Mesmo com toda uma política de proteção e leis preocupadas com a qualidade de vida da sociedade indígena, se vê que ainda está longe de ter um tratamento digno e justo para aqueles que foram os primeiros habitantes da terra brasileira, portanto os donos originais da mesma. (CLAUDINO, 2010, p.59).

Conforme abordagem do autor no parágrafo acima, falar sobre educação indígena é complexo, pois ainda está longe de uma perspectiva que atenda os anseios dessas comunidades, mesmo com as inúmeras Leis que as amparam. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido, humanista e libertadora deverá revelar aos oprimidos o mundo da opressão, envolvendo-se na práxis com sua transformação. Expõe Freire (2017), posteriormente, que essa pedagogia deixa de ser do oprimido para ser dos homens em processo de contínuo de libertação. O autor argumenta ainda que

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (FREIRE, 2017, p. 58).

Nas questões levantadas nos parágrafos anteriores, em referência ao professor bilíngue e suas sugestões de aproximação entre o saber tradicional e o saber científico, nesse quesito gostaria de questionar a relação que a academia vem produzindo e reconhecendo como o que é conhecimento e o que não é. Nesse caso, muitos conhecimentos que são produzidos fora da academia não estão sendo levados em consideração e, assim sendo, podemos citar, especificamente, os saberes dos indígenas ancestrais que produzem significativas sabedorias, mas que, na maioria das vezes, não são reconhecidos pela academia, pois estão silenciados pela sociedade, existindo aí uma lacuna muito grande entre as produções de conhecimento entre sociedade, escola e academia.

Nesse sentido, essas práticas se diferenciam por motivos óbvios, segundo Freire (2017), a educação bancária, por querer manter encoberta as razões pelas quais os homens estão no mundo, engana a realidade, inibindo a criatividade, servindo a dominação. Já a problematizadora, empenhada em desmistificar a

realidade, comprometida com a libertação, busca o diálogo, estimulando a criatividade e a reflexão na ação verdadeira dos homens (FREIRE, 2017).

Sobre essa concepção conservadora, Freire (2017) argumenta ainda que

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como homens históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com realidade de que, sendo histórica também é inacabada. (FREIRE, 2017, p.101).

Corroboro com Freire quando salienta a importância da valorização dos sujeitos, reconhecendo sua historicidade no processo, evidenciando a ineficácia da educação bancária. Nessa correlação, podemos citar as Leis 10.639 e 11.645 que trazem, na sua conjuntura, a obrigatoriedade de se trabalhar as culturas afro-brasileiras e indígenas, além de sua relevância no contexto histórico social do país, nas escolas públicas, mas, na maioria das vezes, trabalhada de maneira descontextualizada, somente no dia 20/11 (dia da consciência negra) e 19/4 (dia do índio).

A pedagogia do oprimido que, na realidade, é a pedagogia dos homens lutando por sua libertação, têm suas raízes na inserção crítica das massas em sua realidade por meio da práxis, já que nenhuma realidade se transforma a si mesma (FREIRE, 2017). No RS, os Kaingang, ao longo do tempo, vivenciam uma política estratégica para garantir seus costumes, tradições, maneiras próprias de aprendizagem, sua cosmovisão para que seja garantida as suas diferenças e que a sua escola seja específica, diferenciada, e de qualidade (CLAUDINO, 2010).

A educação escolar kaingang que este povo almeja, segundo Claudino (2010), é a que priorize os processos pedagógicos da oralidade, o currículo formado para a educação de jovens e adultos que deve ter como referência a interculturalidade, experiências subjetivas e comunitárias dos velhos e dos Kuiã, abordagens multiculturais e interculturais. Essas propostas vão nortear a política pedagógica da identidade étnica cultural dessa sociedade.

Apesar de tantos desafios, os indígenas assumem a escola como sendo importante e necessária, mas para que possa se justificar nas suas lutas mais amplas na permanência de seus direitos (CLAUDINO, 2010). Somente quando os oprimidos descobrem, visivelmente, o opressor, é que se convergem na luta

organizada por libertação, acreditam em si mesmos, superando o convívio com os opressores (FREIRE, 2017).

Se a descoberta não pode ser intelectual, pode ser da ação. O que é fundamental é que esteja associada à reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2017). Nesse mesmo sentido, o autor revela que

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática. (FREIRE, 2017, p. 72).

Alguns aspectos deixam claro o quanto algumas Leis asseguram aos indígenas o direito à educação específica e diferenciada, mas sua prática é totalmente adversa, pois, a educação brasileira vem sendo sucateada, sofrendo inúmeros ataques, enfrentando governos neoliberais, os quais tentam, a todo instante, defasar a educação pública de qualidade, principalmente as classes menos favorecidas. Os opressores desenvolvem recursos nas classes oprimidas, propondo nesses uma “admiração”, criando um falso mundo, no qual aliena-se mais ainda, mantendo-os passivos (FREIRE, 2017). Ainda segundo o autor “é óbvio, então, que a verdadeira organização não possa ser estimulada pelos dominadores, isto é tarefa da liderança revolucionária” (FREIRE, 2017, p. 200).

Se na vertente educacional pública do país essa situação é corriqueira, pensemos nos indígenas que foram dizimados pelas guerras, doenças, caças, pela fome, inúmeros etnocídios, os quais tiveram que pagar com sangue o crescimento da nação. Mesmo assim, sobreviveram a tudo isso, mas, hoje em dia, representam uma minoria tentando lutar por uma educação digna que respeite o seus preceitos na sociedade brasileira. Nesse caminho, para os velhos anciãos, a escola chegou impondo situações, a escrita nunca foi e nem será questão de status, mas reconhecem que faz parte dos tempos contemporâneos, até por necessitarem dela para defenderem suas terras, seus costumes, com seus modos de ser e se expressar, assim como deixar registrado alguns aspectos da memória ancestral (CLAUDINO, 2013).

A respeito da oralidade e de sua importância e valorização, Freire (2005) menciona que devemos

A respeito de uma memória oral é preciso que nós inclusive, que estamos trabalhando com índios, tenhamos uma sensibilidade á flor da pele para o problema de cultura e História. Nós temos que respeitar a memória oral, inclusive a introdução da palavra escrita nessas culturas de memória oral tem que ser bem feita e com total respeito á oralidade. Pode arrebentar o oral só por causa da palavras em português. Sem palavra escrita a intimidade do movimento pedagógico é superior á base. São muitos dialéticos, têm a compreensão da totalidade permanente de resgatar a História destruída. É intenção da branquitude destruir esse senso da História. (FREIRE, 2005, p. 30).

O autor, nesse sentido, corrobora, ainda, sobre a oralidade nesse contexto, ao dizer que “a cultura indígena é quase totalmente oral. No resto do Brasil, nas áreas rurais é preponderante oral. O uso de estórias é absolutamente pedagógico. É um caminho de pedagogia e de política” (Freire, 2005, p. 43).

Claudino (2010) argumenta que o povo Kaingang busca absorver os saberes tradicionais dando sentido a vida, sendo povos de tradição oral, com conhecimentos próprios, em busca de seus sonhos e horizontes.

Podemos observar que a sociedade Kaingang valoriza os aspectos interiores e exteriores, por que sabem que é através desses instrumentos que se reafirmam sociedade de tradição oral, não concordando com a pedagogia da sociedade ocidental que, para sua satisfação pessoal o homem não indígena, é capaz de prejudicar os próprios irmãos ou a si mesmo. A sociedade kaingang sabe que esta ideologia obstrui o processo de aprendizagem nos moldes da cultura kaingang. Sabe que a cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela é algo natural, não decorre de características inseparáveis do mundo do povo Kaingang. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida indígena, enraizado nas condições materiais e sociais de existência dessa sociedade, condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua existência e superação no mundo de muitas desigualdades. (CLAUDINO, 2010, p.44).

Nos parágrafos anteriores entende-se o quanto as duas culturas estão entrelaçadas, uns alunos têm conhecimento da língua materna e outros da portuguesa. Atualmente, a educação escolar indígena continua com muitos desafios, principalmente no que diz respeito a tornar-se uma instituição que respeite os embasamentos de específica e diferenciada, de acordo com seus aspectos culturais.

Na próxima seção será abordada a questão da EFFI na escola indígena, o que dizem os marcos legais sobre esse componente curricular, bem como as abordagens de alguns autores sobre essa especificidade.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA

Nesta seção abordarei alguns pontos da produção científica e alguns marcos legais da EFI na escola indígena. Na seção anterior ficou evidente que o início da escola indígena foi conquistado com muita luta por estes povos, mas contra os princípios culturais dos povos originários, com caráter opressor. Esses fatores excludentes fizeram os mesmos repensarem a escola em suas aldeias, fazendo com que ela, hoje em dia, seja específica e diferenciada.

Mileski e Faustino (2014) evidenciam a criação de cursos de Pós-Graduação, a partir da década 1980. Pesquisadores de diversas áreas do conhecimento surgiram, permitindo novas pesquisas. Na área da EFI, emergiu a necessidade de modificar o seu currículo, seus conteúdos, processos pedagógicos e sua inserção como disciplina no meio escolar, aparecendo o dever de produção no campo teórico científico (MILESKI; FAUSTINO, 2014).

As legislações vigentes, ligadas à criação de políticas públicas, de valorização do patrimônio cultural indígena, como a CF, de 1988, em seu Artigo 210, mencionam que “os conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão fixados, assegurando a formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos, regionais e nacionais.” (BRASIL, 1988, documento eletrônico). Além disso, o documento evidencia que § 2º - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assim como, às comunidades indígenas terão direito a utilizar os seus métodos próprios de aprendizagem juntamente da sua língua materna”. (BRASIL, 1988, documento eletrônico).

O Art. 215 menciona que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (BRASIL, 1988).

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988, documento eletrônico).

O RCNEI (1998) não traz reflexões significativas com embasamento teórico sobre qual deve ser o objetivo da EFI na escola indígena, mas menciona os esportes, reduzindo, assim, esse componente curricular nesse contexto tão importante, como o dos povos originários. Este ainda faz questionamentos quanto a uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo que ela considera adequada ou da escola para garantir a vida que considera saudável para seus povos, seria esse realmente o propósito da EFI na escola indígena?

Acredito que se as propostas da escola indígena devem ser específicas e voltadas para essa população, estas não podem arraigar-se a discursos médicos que ensinam a movimentar-se de modo regular e adequado. Entendo que este tipo de proposta se mostra reducionista e não atende as demandas específicas e diferenciadas das escolas indígenas.

Neto (2007) evidencia ainda que o RCNEI (1998) foi criado para dar subsídios de atividades diferenciadas e específicas, atendendo as demandas das comunidades indígenas. Nisso, inclui-se a EFI. No entanto, as propostas voltadas para essa disciplina reproduzem a escola dos não-índios, justificando-a como importante na manutenção da saúde, desconsiderando outros fatores, como meio ambiente, aspectos biológicos, culturais, afetivos, socioeconômicos e psicológicos. Nesse mesmo sentido, Saneto (2016) questiona o RCNEI, pois, ao considerar possível e pertinente este componente curricular nas escolas indígenas, o Referencial não cita nenhum autor na área, demonstrando a fragilidade teórica desse documento a não abordando subsídios e contextualização das perspectivas da EFI.

Além disso, o Referencial entra em contradição quando menciona concepções ligadas à aptidão física e cultura corporal de movimento. Não existe possibilidade de um mesmo autor relacionar este componente a atividade física e ao mesmo tempo a cultura corporal de movimento, pois são completamente distintas (SANETO, 2016). Ainda de acordo com esta autora, esse documento apresenta contradições, mas não se pode negar os crescimentos que trazem as propostas, no que diz respeito às escolas indígenas, contemplando a EFI como importante no meio e que deve abordar a cultura corporal de movimento.

O RCNEI (1998) elegeu alguns critérios para a avaliação na EFI indígena e Leite (2017) contextualizou da seguinte forma, na qual o professor deve observar por meio do acompanhamento sistemático e progressivo os seus alunos que serão capazes de

Entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas da aldeia, no banho de rio, na caça e nas brincadeiras no pátio, diferenciar os elementos da cultura corporal indígena Krahô que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam, porque também existe a maneira específica de ensinar os saberes tradicionais do seu povo, ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento, percebendo os aspectos interculturais presentes nas modalidades, compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais da cultura Krahô que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las, entender por que não estavam mais sendo praticadas, auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate", ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo, uma das formas de fazer são os Jogos Tradicionais do Povo Krahô, Conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei, que também são praticados pelo povo Krahô, sendo capazes de analisar os fatores interculturais relacionados nas práticas, avaliar criticamente esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, segundo os valores culturais indígenas Krahô e os conhecimentos de outras disciplinas escolares. (LEITE, 2017, p.154).

O autor ainda salienta que a EFI deve transformar as práticas corporais Krahô em objetos de conhecimento, ajudando a entender os esportes hegemônicos com consciência crítica. Entende, também, que esse componente curricular não se realiza somente durante a aula, mas, sim, em rituais e brincadeiras no cotidiano da aldeia.

Corroborando com o RCNEI (1998), Pereira (2013) entende a EFI não somente na escola, mas, sim, em vários locais, em diversas atividades rituais e cotidianas, no auxílio a compreensão dos significados culturais tradicionais das comunidades indígenas que estavam esquecidas, fazendo com que estas sejam valorizadas e revitalizadas, divulgando a cultura corporal, além de analisar, criticamente, os esportes hegemônicos. Indica, também, a importância de profissionais capacitados para ajudar no resgate dos elementos da cultura corporal própria, assim como de outros povos (PEREIRA, 2013).

Neste mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), de 1997, mencionam que os alunos devem conhecer as características fundamentais do Brasil, assim como os patrimônios sociais e culturais para a construção da nação,

valorizando vários aspectos de outros povos, posicionando-se de maneira crítica a qualquer forma de preconceito as diferenças culturais.

Neto (2007) e o RCNEI (1998) entendem que a educação escolar para as diferentes sociedades indígenas deva ser respeitada quanto as suas particularidades, valores, linguagens e símbolos, que foram elaboradas e modificadas durante a história, reconhecendo que existem outras formas de transmissão de conhecimentos referentes ao corpo, diferentes da escola.

O currículo de EFI deve basear-se pelas deliberações dos PCNS (1997) e do RCNEI (1998), segundo Leite (2017), e deve conter a cultura corporal do próprio grupo, a cultura corporal de outros povos indígenas e a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente. Assim, as atividades lúdicas tradicionais podem ser as modalidades etnoesportivas, os ritos, as danças, onde os movimentos são formas de expressão, saberes tradicionais com princípios filosóficos, cosmológicos ou científicos, sejam aspectos teóricos ou práticos, na alimentação, na atividade física, na saúde, aspectos peculiares presentes nos ritos, nas danças, nos esportes, nas lutas e nas ginásticas (LEITE, 2017).

O RCNEI (1998) também aborda algumas questões, como: porquê a EFI para os índios? Será que precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo da maneira que ela considera adequada? Precisam da escola para garantir a vida que consideram saudável para seus povos?

Vinha (1999) questiona a identidade da EFI na educação escolar, assim como a dificuldade deste componente curricular na escola. Nesse sentido, Tani e Manoel (2004) falam da falta de identidade da EFI como área do conhecimento, no que refere aos estatutos epistemológicos que possui e sua história na preparação profissional. Vinha (1999), em seu estudo sobre a EFI escolar em uma escola municipal indígena, afirma que esta é realizada somente com o futebol e que a metodologia, da forma que está sendo executada, não atende as necessidades da comunidade indígena nem com as orientações propostas pelo RCNEI.

Percebo que apesar da EFI refletir e problematizar outras formas de ensino aprendizagem como a cultura corporal, ainda fica nítido o seu passado alienante com suas práticas esportivizadas e descontextualizadas. Mesmo no contexto das escolas indígenas, onde seu contexto cultural e corporal é amplo, muitos professores acabam se utilizando dos esportes ou, o que é pior, utilizam apenas uma determinada modalidade, não refletindo de maneira crítica a chegada dessas

práticas nesses povos. Existe grande necessidade de desmistificar e desnaturalizar questões relacionadas aos povos indígenas nas aulas de EFI, bem como conscientizar o olhar crítico dos meios de comunicação de massa e, até mesmo, os livros escolares a respeito dos povos indígenas no Brasil.

Corezomoé e Gonçalves Júnior (2016) salientam ainda que

Consideramos fundamental a busca de conhecimento da etnomotricidade indígena, com sensibilidade para as lutas destes povos: por liberdade; por terras; pela resistência a folclorização de sua cultura; pelo reconhecimento de sua humanidade, corporeidade e humanidade. (COREZOMOÉ; GONÇALVES JÚNIOR, 2016, p. 120).

Concordo com os autores nos parágrafos acima quando mencionam que a EFI deve colaborar no olhar crítico sobre meios de comunicação, a qual, na maioria das vezes, privilegia as informações da classe dominante, assim como deve auxiliar o reconhecimento das lutas desses povos.

Saneto (2016) traz dados de porque a EFI ficou muito tempo sem debater questões culturais e sociais, pois os cursos de formação em suas grades curriculares disponibilizavam poucas disciplinas voltadas às Ciências Humanas. Foi somente na década de oitenta que as universidades brasileiras começaram a debater e questionar o predomínio das perspectivas biológicas, destacando a importância das questões socioculturais. Por isso, considerar a cultura corporal de movimento no seu vasto universo de possibilidades abre espaço para inseri-la em ambientes culturais diversos (SANETO, 2016).

Grando e Pinho (2016) refletem a perspectiva colonialista que divide e oprime corpos e culturas na educação, especificamente no campo da EFI. As autoras fazem um diálogo com as ciências humanas e sociais, especialmente quando buscam compreender o corpo como fonte cultural e histórica que se estabelece em nível macro e micro nos diferentes grupos indígenas e afro-brasileiros.

Corrobor com Canon Buitrago (2017) quando salienta as ausências existentes nos currículos de formação, demonstrando que ainda mantem-se uma forma hegemônica de pensar e executar a EFI na formação de professores. A EFI possui uma tradição legitimada em sua história no contexto escolar que está, intimamente, ligada a esportivização, a qual se mostra reducionista no trabalho pedagógico, pois se reduz aos esportes ou em algumas modalidades esportivas (SANETO, 2016). Isso quer dizer, ainda segundo o autor, que nas escolas brasileiras este componente curricular adota poucas modalidades esportivas, já que é esse modelo esportivizante

o que se vem tentando superar, tendo em vista as inúmeras possibilidades da cultura corporal de movimento.

Na pesquisa realizada na escola Marcolino Lili, Neto (2007) evidencia que a esta possui espaço para uma EFI ocidental, pois possui quadra poliesportiva e campo de futebol. Além disso, salienta que as aulas iniciam sem aquecimento ou exercícios introdutórios, já que são aulas caracterizadas como desportivas, direcionadas para o futsal e o futebol, condicionadas às formas competitivas ou recreativas. O professor argumenta que não quer impor nenhum conteúdo, quer que os alunos participem na construção do conteúdo a ser trabalhado. A EFI, ainda para o autor, parece estar ligada à educação pelo jogo, não atendendo as demandas do RCNEI (1998), para se trabalhar nas escolas indígenas (NETO, 2007).

O professor não refletir o conteúdo trabalhado, nem seu planejamento com os alunos, evidencia a prática dos esportes, o jogar pelo jogar, no caso o futebol como hegemônico, oportunizando o desenvolvimento e a manutenção pela saúde, aperfeiçoando habilidades e o gosto pela EFI. Assim, o docente mantém sua abordagem na perspectiva funcionalista, não contemplando outros temas com propósito de compreender o movimento humano no contexto histórico social (NETO, 2007).

A pesquisa realizada por Mileski e Faustino (2011), em uma escola indígena Kaingang, especificamente nas aulas de EFI, apontam que o professor de EFI separa as meninas dos meninos, onde as meninas pulavam corda e os meninos jogavam futebol. Foram observadas algumas práticas recreativas, mas nada referente à cultura Kaingang, embora o professor reconhecesse que gostaria de trabalhar esses elementos só que lhe faltavam subsídios para isso.

Diante disso, os autores levantam alguns questionamentos como: os alunos aprendem os fundamentos ou a escola enfatiza apenas a recreação? Quais as dificuldades dos professores indígenas de EFI? Estão estas relacionadas à sua formação? Ao material didático? Ao material teórico? Ao planejamento? (MILESKI; FAUSTINO, 2011). Estes autores, ainda, questionam o esporte que foi trazido para pertencer à elite que se diferenciava pela sua prática e que, no final do século XIX, o Brasil era considerado um país defasado formado basicamente por indígenas.

Por vezes, os costumes esportivos causam desconforto entre os mais velhos indígenas, que acreditam na distância dos mais novos em relação aos seus costumes culturais. Diante dessa situação, a EFI pode contribuir fazendo com que o aluno

possa ter consciência crítica, tendo conhecimento da cultura corporal como um todo. Como os indígenas tem nos seus preceitos culturais o conhecimento dos mais velhos para os mais novos, estes sabem que os esportes que hoje fazem parte do contexto indígena entendem que essas práticas nada têm a ver com seu ambiente, por isso sua resistência na sua prática.

Nas aulas de EFI, o corpo em movimento está se comunicando, constantemente, através das expressões corporais, podendo aí atingir a aprendizagem no âmbito da cultura corporal. Já os elementos lúdicos estão nas motivações da corporeidade, o prazer e a satisfação em fazer parte da cultura e de um grupo social que interage pela comunicação do movimento para afirmar sua identidade cultural (LEITE, 2017).

Para Grandó e Vinho (2016), a EFI deve estar situada no interior de um projeto político pedagógico, já que ela deve se transcorrer pela práxis do pensamento crítico e suas ações devem ter participação em um contexto democrático. Sobre a pedagogia crítica e como se constitui na EFI, estas autoras mencionam

A Educação Física no viés da Pedagogia Crítica busca situar os sujeitos da educação, a partir de uma concepção dialética, na realidade histórica que o constitui e constitui seu grupo social, sua comunidade, seu povo. Essa perspectiva, a nosso ver, se situa no interior dos estudos culturais no qual a cultura (cultura corporal de movimento) ocorre em um contexto de relações de poder e de conflito. (GRANDÓ; VINHO, 2016, p. 34).

Concordo com as autoras no sentido de que a EFI, na perspectiva da pedagogia crítica, deve situar os sujeitos da situação que os oprime, das consequências das relações de poder, a partir de uma relação dialética. Além disso, Leite (2017) propõe e salienta que, sendo o corpo uma forma de expressão dos saberes Krahô, a escola pode organizar um currículo promovendo ações pedagógicas. Assim, a EFI deve desenvolver um currículo para esse contexto indígena, abrangendo a cultura, corporeidade e ludicidade, além de contribuir com o desenvolvimento de recursos para resgatar e preservar os saberes do povo Krahô.

Bento (2012) acredita que a EFI escolar possibilita o combate ao racismo e o preconceito, promovendo o respeito, o conhecimento e o reconhecimento sobre as diferentes culturas, através dos jogos de origem ou descendência indígena e africana nos processos educativos e nas relações étnico raciais, evitando o esquecimento de nossas raízes interculturais:

Um dos desafios da comunidade escolar é propor e investir na superação da discriminação e preconceito, pois o nosso país é constituído por diferentes grupos étnicos. Portanto, se faz necessário conhecer, reconhecer, respeitar, valorizar e, principalmente, vivenciar ao lado de outras manifestações culturais, tais como as indígenas e as africanas que influenciaram e influenciam a nossa cultura. No ambiente escolar pouco ou quase nada tem se discutido sobre as relações étnico-raciais, quer seja nas aulas de Educação Física, quer seja nos demais componentes curriculares (História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Artes, Biologia, entre outros). A história e cultura dos povos indígenas e africanos, não raro, se restringem a alguns conteúdos ilustrativos realizados em datas comemorativas (19 de abril - Dia do Índio; 13 de maio - Dia da Libertação dos Escravos; 20 de novembro - Dia da Consciência Negra) não perpassando o dia a dia da escola, muito menos de forma crítica. (BENTO, 2012, p.30).

Nesse sentido, a cultura corporal se torna central, não se isola de contextos e das lutas de grupos que se agregam por identidades a fim de pleitear espaço e modos próprios de produzir existência (GRANDO; VINHO, 2016). Ainda de acordo com estes autores, os estudos culturais surgem em um momento de interrupção com as tradições de pensamento e refletem não só resultado do trabalho intelectual, mas, também, o desenvolvimento e as transformações históricas são apropriados e proporcionam orientações essenciais. Assim, mencionam que “os estudos culturais realizam um desvio radical na leitura da cultura da classe trabalhadora como ‘texto’, aplicando o método a uma cultura viva e fora dos ditames de classificação que polarizava as culturas”. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 35).

A abordagem cultural, segundo Leite (2017), é a que mais se adequa aos preceitos da interculturalidade, pois compreende o ser humano como produtor de cultura inserido na cultura corporal de movimento. Os conteúdos que devem ser abordados são as danças, as ginásticas, as lutas, a pintura corporal, os jogos, as atividades laborais como a caça, a pesca e a confecção artesanal de brinquedos e objetos lúdicos.

Conforma Saneto (2016), a abordagem pedagógica a ser trabalhada em seu estudo, no contexto indígena Krahô, é na perspectiva cultural, pois essa disciplina carrega consigo um histórico de ensino baseada no esportivismo, da subserviência e do higienismo, práticas essas que nada tem a contribuir com a educação indígena.

Constatamos que a Educação Física indígena Krahô, dentro de uma perspectiva intercultural, deve incluir como temática a cultura corporal de movimento do mundo, a cultura corporal de movimento brasileira, a cultura corporal de movimento dos outros povos indígenas e a própria cultura corporal de movimento Krahô. (LEITE, 2017, p.58).

Segundo Grandó e Vinho (2016), A EFI, como prática social que se desenvolve no contexto escolar a partir da cultura corporal de movimento, juntamente das

questões étnico raciais, vislumbram um amplo repertório de conhecimento que abarca as culturas corporais em vários momentos históricos e na concepção da diversidade. A prática pedagógica, abordada pela EFI, na escola, deve ser de seguimento quanto dos modos de saber e fazer dos diversos grupos sociais existentes na comunidade escolar e da sociedade brasileira, desconstruindo estereótipos com fundamentações racialistas e engessados pelo capitalismo que inibem o respeito à diversidade cultural, naturalizando a violência e a subalternidade cultural, excluindo pelas práticas corporais as pessoas (GRANDO; VINHO, 2016).

Tendo a EFI a oportunidade de utilizar a gama cultural e corporal dos indígenas com seus ritos, movimentos, simbologias e saberes, poderá ter em seu planejamento diversas formas de proporcionar a seus alunos a riqueza dos conhecimentos indígenas, descontextualizando formas de regulação dos corpos. Este componente curricular deve estar atento às formas de ensino aprendizagem que estes povos dispõem, pois a escola não é o único local onde se ensina e aprende, já que os mais velhos são os detentores dos conhecimentos indígenas, tendo papel importante na transmissão desses saberes.

A proposta é pensar, através de uma fundamentação teórica e epistemológica que vincule a EFI às relações étnico-raciais, na contemporaneidade, fazendo a crítica à modernidade e suas concepções, com pretensões homogeneizante e universalista (GRANDO; VINHO, 2016). Essas perspectivas, conforme as autoras, de contemplar o corpo, refutam a legitimidade da cultura corporal popular, como a arte circense, do negro na capoeira, nas danças de matriz afro brasileira, nas danças, jogos e rituais indígenas, pois, esses mesmos corpos, negam a colonização dos movimentos, da homogeneização, da retidão, da não identificação das práticas e das identidades que formam a maioria da população brasileira a qual não pertence aos interesses colonialistas e capitalistas. (Grando; Vinho, 2016).

Nesse contexto, as políticas do corpo se dão de maneira institucionalizada e disciplinar, disciplinar no sentido pedagógico de controle, de sujeição e produção de corpos dóceis. Os corpos desconcertantes (não retilíneos, mas também não brancos, não cristãos, não heterossexuais, não burgueses) sofrem porque são destinados a regulação, tanto por um poder discursivo como pelos espaços de reclusão e controle de gestos. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 33).

Nesse mesmo sentido, Saneto (2016) menciona que a EFI ocorre nos espaços da escola como, também, em outros locais da aldeia. Essa disciplina não é conceituada a partir dos modelos impostos pela sociedade não indígena, já que os

Bororo dão outro significado e delineamento a este componente curricular, de acordo com as dinâmicas do seu grupo étnico. Além disso, a autora enxerga a EFI na Escola Indígena, mas com mais ênfase da Escola Indígena e isso significa que a aldeia Córrego Grande foi construindo seu significado em torno da EFI. (SANETO, 2016).

Nisso, exemplifica da seguinte forma:

1) transplantaram um modelo de Educação Física e elementos advindos da sociedade não indígena para o âmago da Aldeia e de uma escola engessada burocraticamente; 2) A escola sofreu muitas mudanças, de âmbito nacional, decorrentes de reivindicações indígenas na direção de uma instituição flexível e propriamente gerida por indígenas; 3) A escola, em seu novo formato intercultural, tendo como gestores protagonistas indígenas mantém o componente curricular Educação Física em sua estrutura; 4) A Educação Física, no modelo não indígena, não se sustenta por falta de recursos em torno de materiais didáticos e pedagógicos, estrutura e formação dos professores; 5) A Educação Física é reinventada, principalmente pelos indígenas que recentemente assumiram a docência desse componente curricular; 6) Esse processo de reinvenção corresponde a uma sucessão de ressignificações que limita o ensino esportivo e abre espaço e caminho às práticas corporais tradicionais, agora utilizadas como conteúdo pelos professores. (SANETO, 2016, p.165).

O que deve ser levado em consideração, com muita sensibilidade, por parte do professor de EFI, nesse âmbito, é que essa disciplina está em muitos locais, em diversos espaços e que muitos acontecimentos que ocorrem na comunidade, aspectos culturais dos indígenas vão se desdobrar nas aulas de EFI, cabendo ao responsável utilizar essas circunstâncias com amparo pedagógico nas suas aulas. Outro fator importante de salientar é que a EFI, no âmbito das escolas indígenas, deve estar preparada para ser uma forma de conhecimento da escola indígena, atendendo os anseios dessas comunidades, não sendo verticalizado, o conhecimento vindo de cima para baixo, os saberes desses povos devem ser considerados e respeitados.

Neste sentido, a comunidade escolar e indígena, juntamente com os profissionais da área, devem definir os conhecimentos das diversas formas da cultura corporal de movimento e vivências corporais que podem contribuir para preservação e enriquecimento das relações escolares e da vida social da comunidade (NETO, 2007).

Saneto (2016), por sua vez, menciona que a EFI, praticada na aldeia Bororo, é praticada pelos docentes sem ter o esporte como conteúdo hegemônico, as práticas culturais tradicionais entram no contexto escolar e essa entrada pode ser entendida como forma de reação à modernidade.

Ainda hoje percebemos que a EFI luta por legitimação, buscando espaço no anseio da sociedade, pois, por muito tempo, esteve ligada a lógica do jogo, do esporte, das atividades físicas sem reflexão, que pouco proporcionaram de aprendizagem para seus alunos. Na perspectiva atual, essa EFI tenta se ressignificar, considerando e respeitando a cultura corporal de movimento, refletindo a construção dos corpos que se fazem historicamente.

Conforme Saneto (2016), o futebol praticado pelos Bororo não é o mesmo compartilhado no resto do país, pois há manifestação da cultura corporal de movimento com traços significativos da identidade desses povos que revestem as práticas corporais de singularidades produzidas culturalmente. Além disso, Pereira (2013) diz que a maioria dos povos indígenas pratica esportes de forma prazerosa, mais que nem por isso a EFI escolar não deve ser diferenciada, já que o esporte mais praticado nas aldeias é o futebol. Esse autor salienta a importância dessa disciplina também pelas questões da saúde, pois, muitas vezes, perderam a prática da caça e pesca com as grandes fazendas ao redor das aldeias, modificando assim os hábitos alimentares e a diminuição das atividades físicas. (PEREIRA, 2013).

Esse componente curricular, no contexto escolar, é o único que tem como conteúdo a cultura corporal de movimento, conforme Saneto (2016), portanto tem responsabilidade social de legar conhecimento crítico e reflexivo das práticas que compõem a cultura corporal de movimento.

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

Concordo com a autora quando menciona que a EFI deve oportunizar a compreensão crítica da cultura corporal, por meio do contexto social em que os alunos vivem. Nesse aspecto, os jogos Indígenas tem o objetivo de incentivar o intercâmbio cultural, fortalecimento da língua, cultura e das políticas do povo Krahô. Além disso, para Leite (2017) esses jogos podem ter relação com a EFI no sentido de que essa área do conhecimento pode se apropriar das atividades lúdicas e dos saberes tradicionais desses povos, tendo desenvolvimento pedagógico adequado e

contribuindo para o desenvolvimento humano que constitui a cidadania indígena Krahô.

Ao compreender o ser humano como um ser cultural, a Educação Física se apropria da Cultura Corporal de Movimento, para sugerir um currículo que atenda às necessidades específicas de cada comunidade, no caso do povo indígena Krahô, os “Jogos Tradicionais do Povo Krahô” podem contribuir para a composição dos conteúdos da disciplina. Nesse sentido, podemos analisar cada modalidade e disponibilizar reflexões sobre o ensino da Educação Física no contexto indígena Krahô. As modalidades etno esportivas dos Jogos Krahô, também são parte do patrimônio cultural deste povo, portanto a necessidade de estarem incluídas no currículo escolar, na forma de conteúdo, fica evidente. Com essa finalidade, o planejamento do professor é o caminho para pôr em prática essa ação pedagógica. (LEITE, 2007, p.152).

O autor menciona, no parágrafo acima, que a EFI deve atender os anseios da comunidade, valorizando o ser humano no seu contexto cultural. Nesse sentido, exemplifica os jogos indígenas, pois neles estão elementos significativos dos aspectos culturais desses povos.

Por sua vez, Pereira (2013) traz a tona em sua pesquisa que o professor de EFI da escola é indígena, mas não possui formação específica e, além disso, ministra várias disciplinas com práticas pedagógicas que baseiam-se nos PCNS e no RCNEI, incluindo todos os alunos nas suas aulas, explorando os esportes e a prática cultural indígena. A EFI tem papel importante na formação de sujeitos críticos, tendo nesse componente curricular a diversidade cultural, trabalhando a cultura da escola, permeando o jogo de forma reflexiva, respeitando a memória das diversas sociedades indígenas e não indígenas, considerando as práticas corporais (PEREIRA, 2013).

Leite (2017) menciona que para os indígenas a noção de pessoa e a relevância do corpo são caminhos básicos para compreensão adequada da organização social e cosmologia dessas sociedades, já que a noção de pessoa está ligada com a corporalidade, enquanto idioma simbólico. A EFI, praticada pelos Bororo, é bem definida como da Escola Indígena, apesar de sem conhecimento do componente curricular, praticam a cultura corporal de movimento e as modalidades esportivas aparecem como adaptadas sem ter como objetivo principal o rendimento, já que ainda existem os conhecimentos corporais tradicionais e suas variedades de expressão corporal com envolvimento e satisfação dos alunos (SANETO, 2016).

Nesse sentido, existe há necessidade de formação específica do professor, se possível indígena, conforme Pereira (2013), pois possibilitará o processo de ensino

aprendizagem, por meio da língua indígena, além da didática específica e diferenciada. A formação específica é importante, ainda mais quando o professor da área for indígena, só que devemos considerar que o Estado não ampara e não incentiva a formação de educadores. Outro fator importante de mencionar é que muitas universidades não dão a assistência necessária para a permanência dos indígenas, já que muitos vêm de fora, abandonam seus territórios, suas famílias, e esses são fatores primordiais nas suas culturas, por isso demandam uma atenção especializada.

Temos exemplos significativos de que a EFI pode trabalhar no âmbito das escolas indígenas de forma que essa população entenda seu real objetivo. Os jogos indígenas que muito tem das práticas esportivas tradicionais, mas que, também, trazem elementos culturais dos indígenas de acordo com cada etnia e que podem ser trabalhados adequadamente com amparo pedagógico nas aulas de EFI. A EFI pode e deve contribuir com uma proposta que contemple os processos de ensino voltados a diversidade cultural, por meio dos jogos indígenas e africanos, fazendo-se reconhecer e valorizando a etnomotricidade e as várias manifestações culturais do nosso país (BENTO, 2012). Ela pode contribuir para a preservação dos saberes dos povos indígenas, diminuindo as consequências da globalização e promovendo relações interculturais significativas, já que, também, é através do corpo em movimento que se concretiza a identidade cultural de um povo (LEITE, 2017).

Além disso, a EFI poderá proporcionar mudanças de paradigmas, aproximando e valorizando as diversas formas de produção e de expressão cultural dos alunos e de outros grupos, quando passa a trabalhar na perspectiva intercultural, auxiliando as relações entre diversos elementos e grupos sociais (NETO, 2007). Nesse sentido, o professor poderá incorporar nas suas aulas além da cultura de origem que os alunos já conhecem, salienta o autor, buscando novas informações na comunidade e na bibliografia da etnia, possibilitando conhecimento sobre sua história enquanto grupo social e, também, construindo a personalidade e a identidade cultural desses povos. (Neto, 2007).

Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade Terena da qual os alunos fazem parte, entrarão na sala de aula história oral e a cultura da comunidade, que poderão ser documentadas e vivenciadas enriquecendo a experiência de aprendizagem. Esta será o espaço de co-construção de conhecimento, em que todos os alunos(as) e professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimento. Nesse sentido, ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades escolares devem

envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes, e não apenas contextualizá-las enquanto métodos ou concepção de aprendizagem. O professor poderá descobrir a capacidade deles se expressarem através de inúmeras linguagens corporais Terena: cantando, dançando, fazendo mímica, jogando lutando, fazendo esportes e ginásticas, bem como a linguagem oral, a forma dominante de sua cultura. (NETO, 2007, p.125).

Concordo com o autor quando menciona a importância de se trabalhar a perspectiva da oralidade e da cultura da comunidade nas aulas de EFI, pois esses são preceitos importantes para muitos dos povos indígenas, assim a prática educativa desse componente curricular nesse contexto terá sentido. Nesse aspecto, Saneto (2016) traz à tona a legitimidade que a EFI representa na escola indígena Korogedo Paru, quando salienta ser um processo de construção de verdades, a partir de referenciais simbólicos, é reconhecida pela comunidade escolar e está em construção. Nessa instituição só fará parte do currículo áreas do conhecimento que a comunidade achar pertinente para o seu momento atual e suas perspectivas futuras, nisso entende-se que a EFI nesse âmbito possui relevância (SANETO, 2016).

Na escola tradicional muito se fala sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.654/08, da sua importância em trabalhar a história e importância dos indígenas e dos negros na sociedade brasileira, só que na prática pouco se tem feito realmente, já que, normalmente, se trabalha de maneira rasa, próximo às datas referentes. A EFI tem capacidade e deve refletir o patrimônio cultural desses povos, pensando de maneira crítica os processos de desigualdade existentes na sociedade, proporcionando aos seus alunos uma consciência crítica na sociedade atuando sobre ela.

Nesse capítulo sobre a EFI na escola indígena, foram elencados os marcos legais deste componente curricular, a abordagem do RCNEI (1998), ao mesmo tempo que fala da cultura corporal de movimento e sua importância na valorização através das vivências corporais e das relações escolares da comunidade. Mas, esse documento se contradiz quando aborda a EFI como importante no âmbito da saúde, das atividades físicas e dos esportes, reduzindo esse componente, citando apenas esses elementos.

Alguns autores trazem informações significativas sobre a EFI que não necessariamente acontecem apenas durante a aula, mas que pode estar inserida no cotidiano desses povos. Outras referências salientam que a EFI está configurada de

forma esportivizante ou está modelada na lógica da monocultura de um determinado esporte. Dessa forma, alienante, não se enquadra nos pressupostos das escolas indígenas. Os demais estudos abordam a importância dos profissionais da área da EFI, definindo com a comunidade os eixos a serem trabalhados nesse componente, proporcionando aos alunos a preservação, a riqueza e o enriquecimento dos saberes indígenas. Outro ponto significativo, apontado em alguns estudos, foi a interculturalidade, uma vez que, compreende o ser humano como produtos através da cultura.

Na seção seguinte, apresentarei as decisões teórico-metodológicas que foram utilizadas para realização dessa pesquisa.

3 ETNOGRAFIA: DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

O capítulo a seguir descreve as decisões teórico metodológicas tomadas nesse estudo. Estas se constituem de maneira muito importante, pois, por meio delas, realizei a escolha das “lentes” que foram utilizadas para visualizar o objeto de estudo, de natureza qualitativa, centrada na etnografia. Além disso, quero destacar a interpretação dos aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura pesquisada e cotejados com a literatura sobre o tema, tendo em vista que esse projeto de pesquisa visou compreender o universo particular de um determinado grupo étnico.

Nesse sentido, Geertz (1989) salienta que a centralidade da etnografia é manter uma descrição densa no cotidiano da coleta de informações que, muitas vezes, são estruturadas de forma complexa que, primeiramente, precisam de sua apreensão para posteriormente sua apresentação. Conforme o autor, para a interpretação dos dados de forma contextualizada, é importante que o pesquisador consiga visualizar o que está posto e faz sentido para aquela determinada cultura, para, posteriormente, externar a sua compreensão, ainda mais quando se fala de uma sociedade étnica que deve compartilhar aspectos peculiares, demandando muita atenção e sensibilidade por parte do pesquisador.

Sendo assim, a pergunta central que este estudo se propõe a responder é:

Como é o Ensino da Educação Física do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre?

Conforme Molina Neto e Molina (2010), a preocupação de quem faz pesquisa qualitativa é compreender como os sujeitos estão no cotidiano, entendendo as várias vivências humanas, ou seja, as suas subjetividades. O pesquisador nesse tipo de pesquisa é o principal instrumento de coleta, ele constrói diversas interpretações que por ele foram enlaçadas para apresentar o fenômeno investigado.

A pesquisa se realizou em uma Escola Indígena Kaingang, do município de Porto Alegre, que possui em torno de 86 alunos. O Diretor é indígena e graduando em EFI. Considerei pertinente na escolha dessa instituição, o fato do diretor ser indígena e estar cursando EFI, podendo, assim, facilitar o acesso neste meio, já que nenhum estudo nessa área foi encontrado nesse Estado.

A pergunta norteadora deste estudo é referente à cultura da EFI compartilhada no ensino da escola indígena Kaingang, assim como a emergência de algumas

inquietações, tais como: como os professores dessa disciplina se preparam para trabalhar nesse contexto? Se os mesmos são indígenas? Ou não? Se, possuem formação específica? Esses professores tiveram formação inicial para atuar nessas particularidades? Como entendem a cultura e as práticas corporais dessa etnia nos processos de ensino-aprendizagem? Como fazem com que a EFI contribua para valorização da cultura indígena? Os mesmos fazem uso da língua materna desta etnia?

Assim como o processo histórico dos povos indígenas que resistem aos processos de dominação ao longo do tempo e produz aspectos significativos da sua cultura, já que boa parte dos seus territórios lhe foi tirado e, até mesmo, a escola indígena e seus processos próprios de ensino aprendizagem, foi um processo de longa luta desses povos. Estes andam pelas ruas, comercializando seus materiais artesanais e pedindo. Tais fatos ocorrem, diariamente, e compreendo que esse seja um processo de desigualdade imposto por parte da sociedade hegemônica e que precisa ser denunciado com mais ênfase. A sociedade indígena há muitos séculos vêm lutando para manter seus povos, culturas e tradições vivas, diante do sistema capitalista em expansão que nada favorece outras formas de viver, como a desses povos que possuem configurações de conviver no coletivo e produzem diferentes saberes, os quais não são valorizados pela sociedade dominante.

Destacarei a seguir algumas literaturas que me embasaram para entendimento da investigação etnográfica, as quais considere centrais e pertinentes para desenvolvimento da pesquisa, pois me guiaram nos processos de interpretação. Além disso, houve pretensão de aprofundar a compreensão sobre a cultura compartilhada pelos indígenas em determinadas situações, principalmente no âmbito das aulas de EFI.

Utilizando como desenho metodológico a etnografia, a qual sustentou essa dissertação de mestrado acadêmico, segundo Geertz (1989), esta se constitui em estabelecer relações, transladar textos, selecionar informantes, manter diários, estruturar campos, mas, principalmente, manter uma descrição densa das informações. Além disso, o autor evidencia a etnografia para compreender a cultura de um povo a partir da exposição a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade e que é necessário entender a interpretação antropológica no que ela se propõe a dizer exatamente, assim como as formulações dos sistemas simbólicos que devem ser guiados pelos atos. (GEERTZ, 1989).

A aproximação da perspectiva qualitativa de pesquisa, conforme Negrine (2004), se constitui a partir da proposição de análise, interpretação e discussão das informações durante a investigação, na tentativa de compreendê-las de forma ampla e contextualizada, sem preocupação de generalizar as situações. De forma geral, a pesquisa qualitativa tenta utilizar as informações em um primeiro momento descrevendo e analisando-as para posteriormente interpretá-las (NEGRINE, 2004).

Molina Neto (2010) compreende que são as questões reflexivas que trarão recursos e obstáculos para a etnografia, o trabalho de campo, a definição do problema, as interpretações dos dados, exigindo do pesquisador extrema atenção e sensibilidade. Aborda, ainda, que cabe assinalar, também, que esse desenho de pesquisa vem demonstrando um elevado grau de eficácia em pesquisas e universos particulares. (MOLINA NETO, 2010).

Segundo Geertz (1989), a etnografia é praticada quando se estabelece relações, mantem-se diários, se mapeia campos, mas não serão as técnicas que definirão o estudo, mas, sim, o esforço intelectual que ele representa, como a descrição densa que pode ser entendida, a capacidade de estranhamento das subjetividades de determinados grupos e suas relações, reconhecendo a cultura dos sujeitos. Nesse sentido, Fonseca (2006) ressalta o princípio com a reflexão antropológica pesquisando nas margens e entre lugares, para não objetivar seu campo e com cuidado de não se perder as diferenças simbólicas que ressaltam a peculiaridade de grupos subalternos.

A etnografia, tendo sua especificidade na interpretação, mesmo diante de complexidades, entendi ser o desenho metodológico adequado para essa dissertação, pois se propõe a investigar com grupos que foram dizimados e que resistem na tentativa de manutenção de seu povo, na produção de aspectos culturais particulares e significativos. Para isso, Fonseca (2006) salienta que a forma de entendimento de outras maneiras de vida, utilizando a sensibilidade do pesquisador com o "diferente", é método importante de conhecimento.

Nesse mesmo parâmetro, Lakatos e Marconi (2009) entendem que nas investigações qualitativas não são levantadas hipóteses, já que ela analisa e interpreta os aspectos mais profundos, diante das mais complexidades existentes. Elas fornecem detalhes peculiares das investigações, atitudes, hábitos e tendências. O que o etnógrafo enfrenta, na maioria das vezes, segundo Geertz (1989), são as diversas estruturas complexas, muitas vezes sobrepostas umas as outras sendo

elas estranhas e irregulares. Sendo assim, ele precisa, primeiramente, apreender para, posteriormente, apresentar. Além disso, as construções culturais de certos grupos são sociais, onde se dividem experiências no dia-a-dia, não ocorre de forma esporádica, mas é produto de um andamento histórico longo, formada por processos de tensões sociais e culturais (MOLINA NETO, 2010).

Concordando com os autores, entendo que as aldeias indígenas produzem aspectos culturais próprios, levando em consideração a história de sua população que, por anos, vem resistindo e lutando por lugar a terra, sobrevivência dos seus povos, costumes e tradições, até mesmo o direito a escola indígena e seus processos próprios de ensino-aprendizagem. Esse aspecto pode ser interpretado como fruto de tensionamentos históricos e que devem ser analisados com sensibilidade por parte do pesquisador, diante de tantas peculiaridades presentes.

Nesse mesmo sentido, Magnani (2002) salienta que o método etnográfico

Não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ela é antes de qualquer coisa um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos. Ademais, não é a obsessão pelos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento, os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento. (MAGNANI, 2002, p. 17).

O pesquisador deve estar em uma posição que permita observar os fatos em uma situação normal de acontecimento, e também obtendo das pessoas os significados que fazem parte daquele grupo, no contexto específico (BOSSLE, 2003). Além disso, o investigador estar imerso nos acontecimentos, nas relações que estão postas na comunidade, não se limita apenas as técnicas da coleta de informações, já que este deve ter a capacidade de interpretar, perceber, descrever e escrever os significados do cotidiano das pessoas, possibilitando ao leitor a reconstrução do cenário (BOSSLE, 2003).

Concordando com autor citado, Goldman (2003) menciona que o etnógrafo deve ter capacidade de

Nesse sentido, é o fato inelutável de que o etnógrafo é um observador estrangeiro, capaz de apreender, apenas como objetos, realidades para as quais os nativos são relativamente, mas não necessariamente, cegos que garantiria a possibilidade da etnografia. Esta deveria consistir, pois, na investigação das mediações que se interpõem entre os nativos e sua experiência social, possibilitando assim a análise das diferentes formas simbólicas através das quais os nativos se expressam. (GOLDMAN, 2003, p. 14).

O processo de reflexão que a etnografia oferece é rico e, ao mesmo tempo, complexo, pois perpassa pela definição do problema, o trabalho de campo, análises, interpretações dos dados e, frequentemente, são simultâneas, às vezes se modificam, demandando uma tensão e sensibilidade muito grande por parte do pesquisador (MOLINA NETO, 1996).

Sobre as várias nuances da etnografia e a generalização dos fatos, Goldman (2003) menciona que

O etnógrafo deve articular os diferentes discursos e práticas parciais (no duplo sentido da palavra) que observa, sem jamais atingir nenhum tipo de totalização ou síntese completa. Nosso saber é diferente daquele dos nativos não porque seja mais objetivo, totalizante ou verdadeiro, mas simplesmente porque decidimos a priori conferir a todas as histórias que escutamos o mesmo valor. (GOLDMAN, 2003, p.12).

Sobre um novo entendimento, Magnani (2009) continua exemplificando que a etnografia é especial, pois o pesquisador entra em contato com a realidade dos pesquisados, permanecendo naquele meio até onde lhe seja possível, exercendo uma relação de troca, assim como na tentativa de compreender um modo novo de entendimento. Além disso, a etnografia, ao seu final, pode produzir mais perguntas do que respostas, mas questiona a sociedade de classe, sexo, etnia e geração, símbolos esses da sociedade contemporânea (FONSECA, 2006).

Compreendo que a etnografia, sendo uma perspectiva interpretativa que tem como objetivo um trabalho de interpretação denso, ainda mais quando se trata de uma cultura de certa forma “distinta” em relação á sociedade contemporânea e que fomenta aspectos peculiares como a língua materna, ritos, práticas culturais e corporais, é capaz de entender vários aspectos simbólicos que estes possam vir a produzir e compartilhar, sendo pertinente no sentido de trazer entendimentos significativos para a sociedade.

Nesse sentido, concordo com Freire (2005) quando fala que o educador é um político, é um artista, não só um técnico. Assim sendo, faz correlação com a minha opção como pesquisador na perspectiva qualitativa, com centralidade na etnografia, pois ela é política, não neutra, principalmente ao entender que a ciência deve estar a serviço de uma causa. Ademais, entendo a etnografia como pertinente nessa pesquisa, pois trata de investigar a cultura, os aspectos simbólicos que são compartilhados por pessoas e grupos sociais. Como o principal instrumento de

coleta na etnografia é o próprio pesquisador, demanda de minha parte, ao ocupar esse lugar, muita atenção, sensibilidade e reflexão.

A etnografia se deu, pelo maior número de vezes e tempo possível, na escola e na aldeia Kaingang, dito que a densidade dos significados compartilhados nessa comunidade se deu com muita atenção e sensibilidade, além do tempo de trabalho de campo e o vínculo que foi estabelecido com os participantes.

Menciono Freire (2005), ao justificar minha escolha pela etnografia, e sobre sua prática libertadora

Se eu trabalhasse numa área e fosse conseguindo descobrir, certo dia, eu começava a colocar a técnica nas mãos. Nesse momento a gente começa a entrar fundo nos sons, à gente precisa molhar o corpo da gente nas mesmas águas culturais do oprimido. (FREIRE, 2005, p. 33).

Saliento, ainda, que o pesquisador vem de uma cultura Fóg e esteve inserido numa etnia indígena Kaingang, a qual possui aspectos culturais próprios e distintos, demandando, nesse sentido, uma rigorosidade metodológica ainda maior na interpretação e descrição dos fatos.

A seguir, apresentarei os instrumentos da coleta de informações que entendi serem pertinentes no sentido de me auxiliarem no trabalho de campo, no âmbito da etnografia.

3.1 INSTRUMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES

Nesta seção abordarei alguns dos instrumentos que serão utilizados para interpretação das informações do objeto de estudo. Já que a sensibilidade, atenção e reflexão dos dados de campo são elementos essenciais do pesquisador que é o principal elemento de coleta de dados (MOLINA NETO, 2010), farei uso da observação participante, diários de campo, diálogos e a análise documental, evidenciando a relevância de cada um deles.

3.1.1 Observação Participante

Conforme Negrine (2004), a observação é um instrumento muito importante na pesquisa qualitativa e o fundamento para se resolver o tipo de observação executada para obter as informações vai depender da problematização, dos questionamentos da pesquisa e os objetivos do estudo. Aborda, ainda, que quando

se vai a campo para observar, os registros devem ser bem descritivos, assim como devem ser realizados sem qualquer juízo de valor, para não prejudicar as suas interpretações (NEGRINE, 2004). A observação para pesquisas etnográficas são de suma importância, pois tem a capacidade de compreender comportamentos das organizações sociais (ANGROSINO, 2009).

Além disso, para Bossle (2003), na observação participante o pesquisador estabelece a relação com seu objeto de estudo, já que tem no próprio pesquisador o principal instrumento de coleta das informações, cabendo a ele utilizar o sentido, objetivando perceber as relações dos sujeitos. Também o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos próprios, visando à interpretação do contexto estudado. A incorporação no dia-a-dia dos pesquisados é o que permite interpretar seus comportamentos, o que fazem no cotidiano, suas expressões, crenças, sentimentos, interações, as relações de poder, presumindo o pesquisador inserido na rotina do estudo (BOSSLE, 2003).

O objetivo principal do investigador na etnografia não é tornar-se igual, mas ser aceito na convivência diária com os componentes, buscando a compreensão das rotinas, rituais, gestos, conflitos dos participantes do estudo (BOSSLE, 2003). “Dessa forma, a participação do observador se limita a observação e registro dos acontecimentos, sem emitir juízos de valor na elaboração da descrição do fenômeno estudado” (BOSSLE, 2003, p. 108). Nesse sentido, Medeiros (2015) menciona que a observação participante pode estabelecer com os participantes uma relação mais próxima, possibilitando, conseqüentemente que as informações entre pesquisador e pesquisado fluam com mais naturalidade.

Segundo Taylor e Bodgan (1996), nas primeiras observações participantes os pesquisadores sentem-se com muitas informações, por isso pode-se limitar o trabalho de campo nas primeiras vezes. Outro cuidado que os autores mencionam é que o prazo de observações deverá ocorrer com o tempo necessário para se tomar todas as notas. Concordando com os autores, Bossle (2003) menciona que o investigador deve limitar o que vai observar, para não correr o risco de deixar de focar o que é central no estudo, como alguns movimentos no meio escolar, que podem desfocar sua atenção.

A observação participante pode iniciar com olhar mais aberto tentando identificar a rotina dos participantes. Posteriormente, pode se deter as práticas do contexto específico, pois elas poderão dar sentido ao campo, podendo-se identificar

os símbolos que estavam configurados naquelas ações (MEDEIROS, 2015). Ademais, para Taylor e Bogdan (1996), as observações participantes entram no campo na esperança de estabelecer relações abertas com os informantes, devendo-se comportar de tal forma que essa não seja intromissiva nos fatos.

Segundo Medeiros (2015), a observação participante é significativa na produção de aprendizagens do próprio pesquisador, mas, também, é pertinente como estratégia na coleta de informações que permite experienciar os acontecimentos, ao longo da pesquisa, transformando-se em material de análise. Esse instrumento se deu em muitos ambientes durante a pesquisa, mas entendo ser um instrumento central na escola e, especificamente, nas aulas de EFI. Além disso, foi utilizado na aldeia Kaingang, no seu cotidiano, nas suas festas e em outros ambientes que foram auxiliares no que essa pesquisa se propôs a responder.

As observações foram realizadas desde os transportes públicos até chegar à aldeia e escola indígena, em seus entornos, da mesma forma da chegada de educadores, educandos e trabalhadores a escola. Além disso, realizou-se nas aulas de EFI, dentro de sala de aula, dentro do ambiente escolar ou no campo da aldeia, bem como em algumas aulas de outros componentes curriculares, em reuniões de professores e pais ou, até mesmo, da movimentação dos Kaingang na aldeia.

Com essas elucidações, sustento a observação participante como de suma importância no desenvolvimento da etnografia dessa pesquisa, pois ela se deu do início até o final da pesquisa, demandando de minha parte, como pesquisador, longo período no trabalho de campo e um olhar refinado na interpretação dos fatos. Esse instrumento foi exercido de forma cuidadosa, já que era um estranho no ambiente, gerando um desconforto nos participantes, mas, desse modo, desnaturalizando as ações destes. Menciono que, com o passar do tempo, com os vínculos sendo estabelecidos e que a minha presença foi sendo de forma mais "natural", os comportamentos dos participantes se tornaram espontâneos novamente.

Apresentarei, a seguir, os diários de campo que serão importante fonte de coleta no trabalho de campo.

3.1.2 Diários de Campo

Foram descritos nos diários todas as observações realizadas no trabalho de campo, desde os espaços geográficos, as pessoas com qual mantive contato de

alguma forma, nas situações interpretadas no cotidiano escolar, aulas de EFI da escola Kaingang e, também, na aldeia indígena. Importante salientar que esse instrumento foi utilizado para expor tudo que foi sentido e refletido, por esse pesquisador, portanto de cunho pessoal e significativo, pois esse instrumento foi significativo na interpretação e validação das informações.

Por alguns fatores como a escola Kaingang ser pequena, o número de alunos, professores e funcionários também se dar de forma bastante reduzida, optei por realizar os diários de campo somente ao final do trabalho de campo, nos três ônibus que pegava para voltar ou em casa. Isso de deu, também, por interpretar que, nesse contexto, permanecer com certa distância e com o diário na mão, poderia me prejudicar no vínculo com os participantes da pesquisa, mas, não me impediu de, por vezes, fazer uma pequena anotação em uma folha, para não correr o risco de perder essa informação que interpretava ser pertinente na pesquisa. Por compreender o diário de campo como de suma importância, ao longo do trabalho os descrevo de forma literal, por entender que para o leitor se torna de melhor interpretação.

O diário de campo pode ser entendido como registro dos fatos, confissões e impressões do cotidiano, sendo interno e pessoal (BOSSLE, 2003). Além disso, o diário de campo é um registro de trabalho de campo, pessoal e íntimo onde, também, são atribuídos comentários e valores daquilo que é observado (BOSSLE, 2003).

Nesse sentido, este se dá por meio de processos de armazenamento e análise das informações, abrangendo fenômenos sociais e físicos, a compreensão da totalidade do estudo. (TRIVIÑOS, 1987). Ainda para esse autor, podemos entender os diários de campo como todas as reflexões e observações das maneiras verbais e ações dos sujeitos, já que este sentido amplo faz das anotações, instrumento significativo de toda a pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, Bossle, (2003) menciona sobre os diários de campo.

É nele que o pesquisador registra todas as suas informações que permeiam o processo de investigação, desde os primeiros contatos de acesso aos documentos e informações, os primeiros contatos com as direções, supervisões, coordenações e com os professores de educação física participantes, e dos primeiros contatos da realidade da escola. (BOSSLE, 2003, p. 116).

Os diários de campo devem ter as características dos sujeitos, descrição dos locais, a reconstituição dos diálogos, os eventos especiais, a conduta do observador. Já a parte reflexiva deve ter anotações pessoais do observador, incluindo

especulações, problemas, ideias, sentimentos, concepções, impressões, incertezas, dúvidas, decepções e surpresas (BOSSLE, 2003).

Concordando com Bossle (2003), Medeiros (2015) salienta que os diários de campo são “um instrumento de leitura e reflexão sobre os registros para a efetiva reconstrução dos acontecimentos, dando sentido ao que foi registrado durante o trabalho de campo a partir das relações estabelecidas”. (p. 91)

Para Angrosino (2009), a importância do pesquisador, registrar datas, horários, locais das observações e na sequência correta dos fatos ocorridos, salienta que os nomes dos participantes deve ser preservado.

Corroborando com o autor, Goldschmidt Filho (2017) traz a tona que

Nele, o pesquisador deve registrar todas as informações provenientes do processo de investigação, desde os primeiros contatos em que se pretende realizar o estudo, bem como as primeiras impressões da realidade do mesmo, até o último dia da pesquisa de campo. (GOLDSCHMIDT FILHO, 2017, p. 75).

Os relatos, ainda para o autor supracitado, devem buscar o maior número de informações possíveis sobre as situações observadas, exigindo exercício reflexivo na busca da interpretação dos aspectos simbólicos que estão configurados no contexto observado (GOLDSCHMIDT FILHO, 2017). Além disso, Rocha (2014) ressalta que os diários de campo não são só um relato daquilo que foi observado e das reflexões do pesquisador, mas, também, um documento que se descrevem as falas de todos os informantes em muitos momentos.

Para Bossle (2003), o diário de campo foi de muito significado, pois foi, além de um documento, um instrumento de reflexão de cunho pessoal.

Na investigação de tipo etnográfica, o diário de campo é um instrumento de leitura e reflexão sobre os registros, e também de reconstrução dos acontecimentos. Representou ser não apenas a elaboração de um documento pessoal, contendo registros importantes para o estudo, mas uma obra íntima e pessoal, porque descrevo também o período de convivência com pessoas e instituições que me acolheram sem restrições e preocupações com a minha compreensão do seu cotidiano profissional, e ainda porque é fonte de informação de um período de aprendizagem pessoal incomensurável. (BOSSLE, 2003, p. 118).

Os diários de campo, nessa dissertação de mestrado, em alguns momentos foram realizados, previamente, em uma folha, para que não fosse perdida nenhuma informação. Em seguida, foram reproduzidos, em casa, ou no ônibus de forma mais densa e elaborada para um caderno espiral, formato 140 mm x 200 mm de 96 folhas, que ficou comigo o tempo todo. Nele, foram descritos os elementos centrais dos fatos, com a maior simultaneidade possível. Os diários foram confeccionados

em ordem cronológica, com datas, horários e locais especificados, mantendo, assim, a fidedignidade dos acontecimentos, sigilo da identidade dos informantes, além do maior número de informações possíveis, rico em detalhes dos ocorridos na escola e nas aulas de EFI.

Logo abaixo, apresento os diálogos, fonte de coleta de informações pertinente, já que possui caráter informal, podendo auxiliar no vínculo do pesquisador com os informantes.

3.1.3 Diálogos

Diante da construção dessa dissertação de mestrado, me deparei pensando em quais instrumentos de coleta a serem mais adequados na tentativa de responder os objetivos do estudo. Entendo que os diálogos foram fundamentais na busca por informações pertinentes do que esta pesquisa se propôs a responder, já que possui caráter informal, estabelecendo uma relação mais próxima com os participantes.

Na busca por referências que utilizaram os diálogos como instrumento de coleta, Bossle (2008) salienta que o caráter informal faz com que o colaborador sinta-se mais á vontade na fala das informações, assim como, este instrumento já é reconhecido como potente para os estudos. Além disso, o diálogo possibilita a tradução da informalidade do contato do etnógrafo com as pessoas envolvidas na pesquisa, já que, às vezes, o mesmo pode se dar entre duas ou mais pessoas (MEDEIROS, 2015).

Nesse sentido, o pesquisador pode visualizar durante o trabalho de campo grande importância nos diálogos, pois, através dele, podem ocorrer muitos debates e reflexões que podem ser significativos na busca de informações (MEDEIROS, 2015). Ademais, os diálogos já são reconhecidos como instrumento na coleta de informações, já que tem caráter informal, proporcionando que os informantes sintam-se mais á vontade, nisso mostram-se significativos (LOURENÇO, 2010). Ainda para o autor, os diálogos são fundamentais, pois proporcionam o conhecimento através do cotidiano e que os informantes podem, por vezes, sentirem-se mais á vontade com a informalidade dos diálogos do que com as entrevistas (LOURENÇO, 2010).

Bossle (2003) interpreta os diálogos como conversas informais que vão ocorrendo no andamento do trabalho de campo, os quais podem produzir significativas informações sobre o cotidiano escolar e pontos específicos. Já para

Rocha (2014), os diálogos, além de despertar a curiosidade, podem auxiliar na interpretação de fatos que ocorrem e que também “não ocorrem”. Nesse sentido, o autor se refere a informantes que podem estar em silêncio em determinados locais e situações, mas que a informalidade dos diálogos permite compreendê-los.

Os diálogos foram realizados com diretor da escola, funcionária da escola, professora de EFI e outros componentes curriculares, assim como alunos do ambiente escolar. Entendo que outros participantes foram importantes nesse processo interpretativo, como alguns moradores da aldeia indígena.

Esse tipo de instrumento se mostrou muito potente com o trabalho de campo, já que entendi que as entrevistas semiestruturadas não se encaixariam nesse tipo de pesquisa, já que possui um caráter mais formal, caracterizando um possível desconforto com a comunidade indígena. Ao contrário, os diálogos possuem essa informalidade que auxiliaram a estabelecer vínculo e confiança, com o âmagu da aldeia, da escola e, conseqüentemente, dos participantes, já que essas relações são importantes nesse desenho metodológico, como a pesquisa qualitativa, especificamente a etnografia.

Em seguida, apresento a análise documentos que foi pertinente na interpretação das informações, visto que foram acessados alguns documentos, como o PPP (2010), Leis e Decretos.

3.1.4 Análise de Documentos

As análises dos documentos foram realizadas para compreensão do caso que investiguei. Utilizei como análise para melhor entendimento do contexto que ocorreu a pesquisa.

Conforme Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1998), documento é qualquer tipo de registro escrito que possa ser utilizado como informação, atas de reunião, relatórios, pareceres e livros de frequência. Nisso, podem estar significativas informações que dizem respeito a princípios e normas que orientam determinados grupos. A análise de documentos é um método que possibilita eliminar possibilidades das interações do coletivo que se originam na pesquisa (MEDEIROS, 2015).

Na presente dissertação de mestrado, analisei documentos oficiais que me ampararam, como, por exemplo, a CF (1988), quanto a sua organização social,

costumes, línguas, crenças e tradições, a ocupação das terras e seus direitos inalienáveis; as Leis nº 10.639/03, 11.645/08, referente ao ensino da temática História e cultura afro-brasileira e indígena; o RCNEI (1998), que orienta as escolas indígenas; a LDB Lei 9.394 (1996), que estabelece normas específicas para a educação indígena e se refere à EFI na educação básica; a Lei 10.172 (2001), que estabelece o Plano Nacional de Educação, em que a educação indígena é, devidamente, contemplada; o (PPP, 2010) da escola Kaingang.

Os documentos analisados foram de cunho legal, administrativo, formal, informal, além do PPP (2010) da escola e trabalhos dos alunos. Utilizei, também, a análise dos documentos durante toda a pesquisa, além daqueles que surgiram durante o trabalho de campo, auxiliando na interpretação das informações. Esse procedimento de pesquisa se diferencia dos demais instrumentos, pois se complementa como fonte informação, associando-se as outras técnicas como observação participante e a entrevista semiestruturada (BOSSLE, 2003).

Identifico, posteriormente, o estudo preliminar que já foi realizado na SEC e na escola indígena, um fato muito significativo para esse pesquisador e que foi detalhado no item intitulado "*Primeiras Notas de uma Descrição Etnográfica*".

3.2 TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A triangulação das informações é a compreensão das informações coletadas. O objetivo da triangulação é ampliar ao máximo a explicação, compreensão e descrição do objeto de estudo, levando-se em consideração que não existem fatos sociais isolados, sem aspectos culturais, sem origens históricas e sem vinculações essenciais da macro realidade social (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, para o autor, a técnica utilizada é, em primeiro lugar, aos processos e produtos centrados nos sujeitos; em segundo, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito, os quais tem incumbência em seu desempenho na comunidade e, em terceiro, aos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural, no qual está inserido o sujeito.

A triangulação das informações é um instrumento que se dá com a mescla de várias fontes. Seu objetivo básico é conseguir dar amplitude na descrição, explicação e interpretação do estudo, aumentando as possibilidades de reconstrução dos sujeitos, segundo seus posicionamentos, pensamentos e lógicas

(BOSSLE, 2003). Nesse sentido, o etnógrafo analisa e processa seus dados através das triangulações com suas informações das mais variadas fontes. Dessa forma, a triangulação impede impressões iniciais (MOLINA NETO, 1996). Ainda para o autor, sua importância cresce quando se busca uma visão mais universal dos resultados, quando se requer a explicação de um fenômeno complexo ou um aspecto controverso, como, por exemplo, a cultura docente, já que se pode utilizar na triangulação referências bibliográficas, fragmentos de entrevistas, documentos e considerações pessoais, devem-se tecer níveis de análise (MOLINA NETO, 1996).

Medeiros (2015) destaca a importância da compreensão da pesquisa qualitativa na análise das informações, por meio da triangulação das informações, pois o processo de informações se dará a partir da organização e da análise das informações obtidas, por meio das várias fontes e instrumentos utilizados, o amparo teórico e as considerações do próprio pesquisador. Além disso, a análise e a interpretação das informações podem ocorrer durante a pesquisa, permitindo, assim, reflexões sobre o registro das leituras, observações, entrevistas, diálogos, diários de campo, questionários e análise de documentos (MEDEIROS, 2015).

Segundo Taylor e Bodgan (1996), a triangulação deve ser concebida de modo a proteger possíveis tendências do pesquisador, assim como confrontar e verificar diferentes informações.

Corroborando com os autores, utilizei a triangulação das informações de forma muito dedicada e atenta, pois estive em um meio que produz significados culturais, mas que são distintos deste pesquisador. Como empreguei nos instrumentos de coleta a observação participante, os diários de campo e os diálogos, esses me possibilitaram dar densidade nas informações interpretadas, tendo o cuidado e atenção para que não fosse generalizada nenhuma informação.

Essa triangulação das informações se deu desde o início do trabalho de campo, tendo em conta a complexidade do ambiente pesquisado e a densidade das informações descritas. Realizadas as interpretações e reflexões na triangulação, entendo que algumas categorias de análise emergiram do trabalho de campo, as que tiveram centralidade no que a pesquisa se propôs a desenvolver, refletidas e interpretadas com densidade.

Logo em seguida, apresento a validade interpretativa que se configura com proveniência das informações do trabalho de campo.

3.3 VALIDEZ INTERPRETATIVA

A validade interpretativa pode ser entendida como a procura pela validação do produto da pesquisa, originado das análises, reflexões e interpretações do trabalho de campo.

Para que resultados tenham valor científico, Triviños (1987) salienta que é necessário que se obtenha informações com consistência, originalidade e coerência. Situações subjetivas, nos quais as verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilização da análise dos dados, permitindo a passagem de informações que serão interpretadas e, conseqüentemente, levantadas novas hipóteses e nova busca de dados (TRIVIÑOS, 1987).

Além disso, a validade interpretativa em etnografias se faz necessária, pois nesse tipo de estudo o investigador é o próprio instrumento de coleta das informações, ao inserir-se no cotidiano dos sujeitos para interpretar seus sentidos naquele determinado contexto, ou seja, existe a necessidade de conferir segurança nas informações adquiridas e nas proposições apresentadas pelo pesquisador (BOSSLE, 2003).

Nesse sentido, a etnografia compreende a validade descritiva, interpretativa, teórica, a generalização interna e externa. Por outra parte, a validade descritiva vai se obtendo quando os participantes do estudo corrigem e devolvem as transcrições das entrevistas, confirmando ou alterando as informações (MOLINA NETO, 1996). Ainda para esse autor, permanece salientando que a validade interpretativa na etnografia e a fidedignidade das informações são constituídas no âmbito interno e externo, obtendo-se, assim, confiabilidade, a partir do material gerado na análise e interpretação do trabalho de campo. (MOLINA NETO, 1996).

Como meu objetivo foi permanecer no trabalho de campo, realizando a investigação por tempo satisfatório, muitos significados da cultura Kaingang foram configurados e circunscritos no cotidiano da aldeia, fazendo com que este pesquisador tenha realizado um esforço significativo no entendimento dos fatos. Vale ressaltar, também, que as informações obtidas por meio da observação participante, diários de campo e dos diálogos foram disponibilizados a todos os participantes da pesquisa para que estes pudessem corrigir e complementar as informações, bem como autorizassem a utilização destas.

Em seguida, apresento os cuidados éticos da pesquisa que estão de acordo com os preceitos éticos adequados, conforme orientação da Resolução nº 466 de dezembro de 2012.

3.4 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

O estudo está de acordo com todos os pressupostos éticos apropriados. Vale ressaltar que esse já faz parte de um projeto maior intitulado “*Cultura Escolar e a EFI na Rede Pública de Ensino do RS na Perspectiva Teórico- Metodológica da Etnografia e da Autoetnografia*”.

Além disso, destaco que o estudo possuiu consentimento da Rede Estadual de Educação e da escola indígena Kaingang. No tocante, aos participantes da pesquisa, professores, alunos, funcionários da escola e moradores da aldeia, os quais realizaram os diálogos com objetivo de colaborar com a pesquisa, estes foram identificados como colaboradores privilegiados.

Ressalto que foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), autorizando a utilização dos diálogos informais e salientando que suas identidades estariam preservadas, bem como o livre acesso às descrições dos diálogos nos diários de campo, sugerindo qualquer alteração ou correção que acharem necessário. É importante salientar, também, que o termo referido acima foi utilizado no respeito ao contexto indígena investigado, juntamente de suas características.

Nisso, gostaria de mencionar Canon Buitrago, (2015) em seu estudo realizado com os Ticunas, na região Amazônica Colombiana, que, ao solicitar a assinatura do TLCE por um indígena, obteve a seguinte resposta:

No momento em que lhe solicitei permissão por escrito, via TCLE, para fazer uso da informação por ele prestada para a pesquisa, e expliquei as exigências formais que precisamos cumprir nas universidades para desenvolver este tipo de trabalho, ele respondeu o seguinte: “Eu não entendo o mundo acadêmico” (tradução própria). Respondeu dessa forma porque para ele a permissão estava implícita na própria conversa, pois em sua cultura só se fala para alguém algo que esta pessoa está autorizada a escutar, por isso, estranhou o fato de que falar com alguém, para o mundo acadêmico, não fosse o mesmo que autorizar a escutar. (Canon-Buitrago, 2015, p. 98).

Também foi destacado que as informações, contidas neste material, foram usadas, unicamente, para fins científicos. Desse modo, a pesquisa cumpriu com as

determinações da Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012).

3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresento, a seguir, os participantes da pesquisa no âmbito da escola e da aldeia Kaingang. Eles são: o diretor da escola, Nestor, Kaingang e estudante do curso de EFI, estabeleceu grande importância para esta pesquisa; a educadora Nara, do componente curricular intitulado “Aspectos Culturais”, Kaingang que se fez muito importante ao longo do trabalho de campo, principalmente, ao me explicar os aspectos culturais e históricos da etnia Kaingang, inclusive no auxílio em perspectivas importantes quanto à língua materna Kaingang, já que ela era a responsável pelo ensino no ensino fundamental e nos anos iniciais.

Além disso, há a única funcionária da escola, Jocilda, uma Kaingang, responsável pela alimentação dos estudantes; a educadora Maria, dos anos iniciais, Kaingang e esposa do diretor. Esta o auxiliava no turno da manhã, na escola, e, em diálogos frequentes, me auxiliou a interpretar inúmeros fatores referentes à aldeia, os alunos e a língua Kaingang.

Ainda como participantes, contei com Jarbas, Kaingang, morador da aldeia, que, durante uma reunião de pais na escola, me explicou as lutas históricas por territórios e direitos, percorridas por ele, juntamente dos Kaingang ao longo dos anos; a educadora Luciana, de EFI, Fóg, a qual foi muito importante durante todo o trabalho de campo, pois o estudo permeou a maioria de suas aulas e os aspectos simbólicos que a estavam circunscritos; a educadora Carolina, de Português, Fóg, que se fazia presente na escola nos dois dias que eu frequentava o espaço educacional para acompanhar as aulas de EFI.

Há, também, o professor Juremir, de Ciências, Fóg, o qual não se fazia presente nos dias que eu realizava o trabalho de campo, mas, por vezes, em eventos na escola, consegui dialogar com ele, conforme relato do próximo capítulo; o professor Marcos, dos componentes de História e Geografia, Fóg, que esteve ausente em quase todo o ano letivo, devido a problemas de saúde, mas que retornou no final do ano.

Ademais, os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, todos Kaingang, foram muito importantes na construção desse trabalho, já que me

auxiliaram na compreensão dos significados relacionados às aulas de EFI, central nesse estudo, conforme descrição do capítulo intitulado “Educação Física Escolar Indígena Kaingang e a Colonialidade”.

Faço questão de mencionar e reiterar nesse capítulo que cada participante da pesquisa está descrito como Kaingang ou Fóg, já que vislumbro ser muito importante destacar o quanto o poder público não está respeitando a particularidade da escola indígena em ser específica, bilíngue e intercultural, a qual se constrói a partir da atuação dos próprios indígenas em estar a frente dos seus processos de ensino aprendizagem.

4 APROFUNDAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 CONDIÇÕES MATERIAIS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KAINGANG

A entrada da escola indígena possui um terreno irregular, composto de grama, seguido por três unidades de salas de aula, relativamente pequenas, além da sala da direção escolar, dois banheiros – um destinado aos alunos e outro aos professores – uma cozinha, uma área pequena de cimento ao lado das salas de aula, uma pequena praça recreativa e uma linda e gigantesca figueira, a qual se impõe sobre o pátio da escola.

Além disso, a escola não possui secretaria, biblioteca, sala de informática, refeitório ou, até mesmo, uma simples impressora, o que evidencia descaso por parte do Estado para com a educação indígena. Logo ao lado da escola, com terrenos fazendo divisa, existe o posto de saúde indígena, destinado aos moradores da aldeia.

O turno da manhã, período do ensino fundamental, é constituído por oito áreas do conhecimento: EFI, História, Geografia, Aspectos Culturais, Português, Ciências, Espanhol e Matemática. Os professores dos componentes de História e Geografia são os mesmos, assim como de Matemática e Ciências. Os períodos de cada componente curricular são de 50 minutos, algo que nem sempre é orientado na escola, tendo em vista que os tempos e espaços, para esses povos, são diferenciados. As turmas de 6º, 7º ano têm aulas nas suas respectivas turmas, já no 8º e 9º ano a atuação é de forma coletiva.

É pertinente salientar e, por isso, trago à tona logo de início, que os nomes dos colaboradores, trazidos ao longo do trabalho, constituem-se de pseudônimos, mantidos, dessa forma, em sigilo ético. Da mesma maneira, trago o termo, utilizado na língua Kaingang, para se referir ao homem branco e por mim, também, ao longo desse trabalho, como Fóg.

No que se refere aos professores, é oportuno salientar a participação de uma docente, chamada Nara, única indígena Kaingang nesse contexto escolar, sendo os demais Fóg. Os docentes, em sua maioria, possuem vínculo de contrato temporário, ou seja, sem estabilidade no cargo, fato este que, muitas vezes, possibilita a

existência de pressão no trabalho por parte da mantenedora, já que, a qualquer momento, pode surgir o rompimento do vínculo empregatício.

Como a escola é pequena, os educadores realizam as questões funcionais, existentes do processo de trabalho, em uma escola que fica próxima e, por isso, precisam realizar o deslocamento até ela. Além disso, os docentes da escola indígena recebem um valor de 100% de difícil acesso, em cima do salário base, referente à distância da escola, a ausência de estrutura, acessibilidade e alimentação.

A equipe da escola, além dos educadores, também é composta pela cozinheira e pelo diretor, ambos indígenas Kaingang. Além disso, é adequado mencionar que o espaço educacional contava com a presença da professora Maria, também Kaingang e esposa do diretor, a qual lecionava para os anos iniciais e se fazia presente em vários dias do trabalho de campo.

Nas segundas e quartas, dias em que se realizavam as aulas de EFI, eu conseguia ter contato com o docente Marcos, das disciplinas de História e Geografia, além da educadora Carolina, a qual ministrava as aulas de Português, e Nara, de Aspectos Culturais. Nesse sentido, é importante trazer à tona a ausência na escola, desde o início do ano letivo, de professor da disciplina Espanhol, bem como de História e Geografia, já que o docente Marcos estava de licença saúde, desde o início do ano letivo. Mesmo após inúmeros pedidos realizados pelo diretor para a SEC, esta não repôs, obrigando a escola, durante o ano letivo, a trabalhar com defasagem nessas áreas do conhecimento.

No intervalo da escola, às 10h00min, é servida, na cozinha, a merenda escolar, a qual se baseia em arroz, feijão e algum tipo de carne. Segundo a merendeira, essa alimentação é a que os Kaingang preferem. Os alunos, ao servirem-se, vão para as salas de aula ou ficam no pátio para a realização de suas devidas refeições. Ainda de acordo com o relato da merendeira, durante certo período de tempo, a SEC disponibilizava um lanche composto por bolachas, sucos e pães, não sendo este nada bem recebido pelos alunos, tendo, com isso, a comunidade reivindicado, junto a entidade, o envio da alimentação que os alunos possuíam preferência, fato este que a mantenedora respeitou.

Inicialmente, os professores me reconheciam como um estagiário do curso de EFI da escola, mas que, posteriormente, expliquei o meu objetivo na instituição e o

que realizava. A partir desse esclarecimento, todos se mostraram interessados no trabalho e solícitos com a minha presença.

Sobre o PPP (2010) da escola indígena, já na sua capa, salienta que a filosofia da escola pauta-se em valorizar a identidade cultural, proporcionando interações múltiplas, além de manter suas tradições e resgatar a história construída através dos tempos. Como marco referencial, o PPP (2010) aborda os conflitos vividos pelos povos originários nos campos político, econômico e social, os quais possuem a classe dominante como detentora dos meios de sustentação e até da educação do repasse dessa ideologia de dominação a esses povos. Dessa forma, a tecnologia que invade as casas, o trabalho, as salas de aula, os conteúdos e a vida dos estudantes, é invadida por situações que possuem no progresso a modificação do cotidiano de cada um (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

Ainda em consonância desse documento, as aldeias indígenas vivem um processo de transição, a partir da perda de sua cultura nos últimos anos, devido a fatores de convivência com os Fóg, dentro e fora da aldeia, além de perda de identidade linguística. Sendo assim, o indígena vive, permanentemente, a preservar sua terra, costumes, línguas, cultura e, mesmo com todas as adversidades, os Kaingang sabem de onde vieram e para onde estão conduzindo sua descendência.

Em um primeiro contato com o docente Juremir, de Ciências e Matemática, este me contou que trabalhava na escola há muitos anos e, na oportunidade, também me relatou a história e cultura dos povos originários, conforme seu entendimento. Já aposentado da rede estadual, ele continuava atuando por gostar de ser professor e trabalhar na escola Kaingang. Nessa ocasião, aproveitei para citar o meu diálogo com o docente Juremir, a partir de um entendimento que este se tornara muito significativo na busca pela interpretação dos significados culturais da escola indígena Kaingang.

Reitero que a escrita, em **negrito**, ao longo do trabalho, se refere ao que entendo ser mais significativo no diálogo e que, por isso, coloco em destaque.

Como o professor se mostrava muito aberto ao diálogo e a minha pesquisa, aproveitei para perguntar se os conteúdos trabalhados pela sua área do conhecimento abordavam a cultura indígena Kaingang e aos preceitos da escola específica, bilíngue e intercultural. **Para minha surpresa, o professor fez questão de mencionar que não possuía obrigação de trabalhar conteúdos específicos dos povos originários, mas, sim, aquilo que sua área do conhecimento tinha como currículo, já organizado em qualquer outro ambiente educacional.** Já nessa primeira semana de trabalho de campo, fiquei pensando o quanto o pensamento hegemônico colonialista poderia estar presente nessa escola, tendo em

vista que as falas desse professor não respeitavam, minimamente, os preceitos da educação indígena específica. Porém, como o trabalho de campo está se inicializando, necessito de uma busca maior de informações, para iniciar uma interpretação densa desses significados. (Diário de campo, observação 09, DATA 06\09\2018).

Já nesse início de trabalho de campo, o diálogo com o educador Juremir demonstra que ele não está de acordo com o PPP (2010) da escola indígena, já que o projeto menciona a importância de uma educação voltada para o aluno indígena, a qual valorize o conjunto de experiências trazidas de casa, os conhecimentos culturais e as relações que ele faz com o meio. Além disso, o projeto também menciona a importância do aluno crítico, pesquisador e construtor de sua história, a partir da utilização da língua Kaingang para preservar seus costumes, a cultura e a forma de ser do indígena. Dessa forma, o PPP (2010) ressalta a importância do entrosamento entre professores indígenas, a troca de experiência e o planejamento coletivo solidário, mas, é pertinente salientar, que a maioria dos professores da escola indígena são Fóg.

Logo no início do trabalho de campo, fui convidado pelo diretor a participar de uma gincana/almoço que ocorreria na escola. Diante de tal convite, me senti muito lisonjeado, tendo em vista o começo do trabalho, assim como também com a formação dos vínculos na pesquisa qualitativa, os quais se tornam muito importantes com todos da comunidade escolar. Nesse sentido, como eu possuía disponibilidade no dia do evento, confirmei minha participação, junto ao diretor.

O dia da gincana/almoço amanheceu ensolarado, característica esta que se perdurou durante as atividades que iriam ocorrer na escola. Ao pegar os três ônibus necessários para encaminhar-me em direção a instituição, deparei-me com mais gente nas redondezas da escola Kaingang do que o habitual. Ao chegar, visualizei meninas brincando de elástico e, ao fundo, escutei uma música tradicional gaúcha. As atividades estavam marcadas para o horário das 08h30min, mas iniciaram, de fato, às 10h00min, já que os preparativos ainda estavam sendo realizados.

Como já havia se passado bastante tempo, as professoras realizaram algumas atividades com as crianças, as quais foram divididas entre meninas e meninos. Já os estudantes do ensino fundamental se misturaram com os dos anos iniciais nas equipes. As atividades, durante a manhã, foram diversificadas, sendo de Português, Matemática e Ciências.

Além disso, os meninos, na ocasião, solicitaram a minha participação nas atividades, juntamente deles. Sobre a minha participação nessa e em algumas atividades, durante o trabalho de campo, é preciso reiterar que, logo nos primeiros dias em convivência com o meio escolar, percebi estar afastado do lugar. Confesso que realmente estranhei aquele ambiente, já que, como professor e pesquisador, eu desconhecia a estrutura da escola, seus poucos alunos, tempos e horários diferenciados, não convergindo com as práticas, regradamente, fechadas, como estou habituado.

Ademais, as crianças conversavam em Português e Kaingang, fato este que me possibilitava a percepção de que as pessoas também não estavam a vontade com a minha presença e, com ela, nesse sentido, tantos estranhamentos. Mas, o que, realmente, quero trazer à tona, está na constituição de minha etnografia, já que, por se tratar de um ambiente peculiar, principalmente pelo fato de construir-se em escola bem pequena, as aulas de EFI, por vezes, giravam em torno de três a quatro estudantes. Nesse sentido, percebi que a maneira como eu estava realizando as observações participantes e os diários de campo necessitariam sofrer algumas modificações.

A partir daí, entendi que minha presença mais próxima com alunos, professores e funcionários seria de maior valia na interpretação dos aspectos simbólicos, circunscritos no seio da escola Kaingang. Dessa maneira, respaldo minhas participações em algumas atividades do texto intitulado “Ser afetado” de Jeanne Favret-Saada (2005), o qual traz inúmeros argumentos para sua participação em determinados espaços na construção de sua etnografia. Segundo a reflexão da autora, havia a constatação de dois obstáculos: a participação do trabalho de campo como possibilidade de uma aventura pessoal ou a tentativa de somente observar, ou seja, manter-se a distância, mas não achar nada para observar.

Ainda em consonância com o texto, as pessoas são igualmente afetadas na ocupação de tais lugares, já que ocorrem experiências que dificilmente é dado a um etnógrafo enxergar, falar ou, também, calar, por tratar-se de comunicação. Além disso, Favret-Saada (2005) aborda que é a partir da experiência das intensidades ligadas a determinados lugares é que se compreende que cada um apresenta uma espécie particular de objetividade e que ali só pode acontecer certa ordem de eventos, já que não se pode ser afetado senão de certo modo.

A autora ainda reitera:

Como se vê, quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. Segundo traço distintivo dessa etnografia: ela supõe que o pesquisador tolere viver em um tipo de schize. Conforme o momento, ele faz justiça àquilo que nele é afetado, maleável, modificado pela experiência de campo, ou então àquilo que nele quer registrar essa experiência, quer compreendê-la e fazer dela um objeto de ciência. As operações de conhecimento acham-se estendidas no tempo e separadas umas das outras: no momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos não podemos compreendê-la. O tempo da análise virá mais tarde. Os materiais recolhidos são de uma densidade particular, e sua análise conduz inevitavelmente a fazer com que as certezas científicas mais bem estabelecidas sejam quebradas. (FAVRET-SAADA, 2005, p.160).

De acordo com os argumentos trazidos por Favret-Saada (2005), corroboro com suas justificativas, já que, por vezes, durante o trabalho de campo, me deixei ser afetado pelos acontecimentos e outros eu tentei me afastar para interpretar os significados da melhor maneira possível, como quando meus registros de diários de campo foram realizados, posteriormente, em casa. Ocasionalmente, eu também utilizava o gravador de voz do celular durante o trajeto para casa, em um dos três ônibus que pegava na volta, no receio de não perder nenhum detalhe importante. Nessa acepção, também utilizava esse recurso para o registro daquilo que vivenciei durante todo o campo com as pessoas, como diálogos informais, observações participantes e vivências nas atividades.

Na sequência da gincana/almoço, atividade em que fui convidado pelo diretor a participar na escola, visualizei a chegada do responsável pelo almoço com a alimentação que seria servida a todos os presentes no local: um carreteiro. Além disso, me chamou a atenção o fato da alimentação, recém-chegada, ter sido preparada em uma imensa panela de ferro, a qual estava em cima de um fogo todo desenvolvido no chão. Os alimentos, por sua vez, eram preparados pelas mulheres em mesas, as quais utilizaram mais de dez quilos de arroz e cinco quilos de carne.

Na ocasião, auxiliei alguns meninos a pegar lenha, na aldeia, para a constituição do fogo. As outras pessoas, durante isso, ficaram ao redor da fogueira, local onde era preparada a refeição, para conversar. No estabelecimento dos diálogos, descobri que uma das pessoas ali presentes era o Josiel, cacique da aldeia, rapaz jovem, o qual aparentava ter menos de trinta anos de idade.

Quando ficou pronto o almoço, as crianças fizeram fila organizada e comeram com o prato na mão, espalhados pela escola. Durante a refeição, as pessoas brincavam com o diretor da escola para que ele viesse novamente a candidato a vereador, filiado ao Partido Progressista (PP), já que, na época, nos aproximávamos das eleições. Nesse sentido, pensei: como pode um indígena se candidatar a um partido de direita, sendo que a constituição deste pauta-se, historicamente, em políticas liberais, as quais lhe tirariam boa parte de seus territórios, esses que, quando tomados, fizeram com que os indígenas perdessem aspectos culturais importantes?

A seguir, elucido um diálogo que estabeleci com algumas meninas na aldeia, oportunidade em que pude visualizar algumas Kaingang brincando na escola.

Com o evento na escola, pude perceber umas meninas dançando ao lado das salas de aula, algumas coreografias em músicas tocadas pelo celular. Com o intuito de entender o que elas expressavam corporalmente, me aproximei e fiquei observando, já que não conseguia interpretar a língua da música que estava sendo executada. Nesse momento, então, perguntei: **“meninas, o que vocês estão dançando?”** Elas, prontamente, responderam: **“é uma coreografia Coreana, “sor”.** Voltei a questionar: **“então, essa música e letra são da Coreia?”** **“Sim”,** responderam. Novamente pergunto: **“vocês escutam ou dançam algum tipo de música Kaingang ou, até mesmo, brasileira?”** As meninas, muito extrovertidas, responderam que não escutavam, mas, sim, apenas o Funk, ritmo que elas gostavam de escutar e dançar, mas, como ele era proibido para elas na escola, não o escutavam. Logo após, as meninas do ensino fundamental continuaram a dançar e cantar as músicas Coreanas, enquanto as meninas mais novas as observavam atentamente. Curiosamente, nesse dia, não ouvi as crianças conversando em Kaingang na escola. (Diário de campo, observação 09, DATA 06/09/2018).

Ao final da manhã, estava na parada de ônibus, em frente à escola, e, como se tratava de uma gincana, escutava-se uma música tocada ao fundo. Nesse momento, percebi um diálogo entre uma mulher e um senhor de idade quando, ali, ela o questionava em tom agressivo, a partir das seguintes palavras: “a ‘indiarada’ toda fazendo festa e, por isso, só querem saber de beber, de fumar maconha, mas trabalhar que é bom, nada”. Em seguida, argumentava ainda mais: “só querem saber de fazer filho, não plantam um pé de mandioca, mas ainda ficaram com as melhores terras, além do que os índios casam com as mulheres Fóg e depois não as deixam sair do casamento”. Diz ainda: “conheço índio bom, índio advogado, índio professor, mas que o resto, era o resto, só querem viver de bolsa família”.

Ao refletir tais falas, me pergunto: será que a maioria da sociedade tem essa opinião em relação aos indígenas? Os territórios que ela questionava como sendo

os melhores, historicamente, não eram dos Kaingang ou dos Guarani, dos Xokleng, dos Charruas? Dos povos originários, em geral? Será mesmo que essa senhora não sabe como os indígenas perderam seus territórios, suas matas, estruturas imprescindíveis para realização de seus ritos e práticas culturais?

Na semana seguinte, ocorreu o conselho de classe da escola e, na ocasião, encontrava-se o diretor, seis professores, sendo três dos anos iniciais e três do ensino fundamental. Os professores, por sua vez, foram muito solícitos com a minha presença no conselho e refletiam uma possível reunião com os pais, além da melhor maneira destes comparecerem a escola. Surgiram inúmeras ideias, como lanche, almoço, ida até a casa dos pais para a emergência de uma consciência do andamento escolar de seus filhos na escola, entre outras.

O diretor Nestor, no momento, pediu para que os professores obtivessem calma para falar com os familiares, já que, normalmente, contatam-se os pais para possíveis reclamações dos alunos. Além disso, me chamou a atenção à fala de Maria, docente dos anos iniciais, ao explicar sua realidade em trabalhar com os pequenos, a partir da falta de infraestrutura escolar, como refeitório, brinquedoteca e auxiliares pedagógicos para a distração dos alunos pequenos, já que estes permanecem pouco tempo atentos. Ainda na fala da docente Maria, fica evidente que a falta de recursos básicos para o processo de ensino-aprendizagem influencia no cotidiano da escola, além do total descaso da SEC para com a escola indígena.

Da mesma forma, o PPP (2010) da escola indígena menciona que ações na escola devem advir da aquisição de recursos didáticos para dar suporte pedagógico aos professores, construir uma brinquedoteca, obtenção e construção de brinquedos recreativos e pedagógicos, questões do documento que não são visualizadas na prática, etc. Sobre a estrutura escolar da escola indígena, Santomé (2003) salienta que, quando o Estado está imbuído com as políticas neoliberais, um dos primeiros sintomas dessa governabilidade é aplicado à diminuição nos gastos públicos e que, a própria população dependente do governo, passa agora a ficar encarregada desses custos.

Alguns professores também trouxeram à tona a possibilidade de se falar sobre sexualidade, uso de drogas e álcool, quando expuseram a viabilidade de trazer algum palestrante para diálogo com os alunos, já que os familiares, geralmente, não realizam em seus lares. É pertinente reiterar que, ao final do conselho, o diretor pediu para eu expor como me sentia, além de maiores informações sobre meu

trabalho para os professores que não sabiam o que eu fazia na escola. Expliquei sobre minha adaptação, meus bons sentimentos em relação a como estava sendo recebido por todos, sendo que, na ocasião, apenas uma professora dos anos iniciais eu ainda não conhecia.

Ao final do conselho, quando todos os professores já estavam espalhados pela escola, a docente Ayira me chamou, juntamente de uma professora dos anos iniciais, para questionar-me sobre meu interesse em participar do dia das comidas típicas Kaingang. No momento, logo concordei e me disponibilizei para ajudar e admito que me senti muito honrado pelo convite, já que, ao meu ver, essa ocasião me oportunizou o entendimento de que minha participação na escola, além do meu interesse pela cultura Kaingang, de alguma forma, estão sendo reconhecidos pelos professores.

As docentes, ainda na oportunidade do encontro, me explicaram que o bolo seria assado na brasa, a partir de uma erva chamada Fuá, a qual é retirada da mata e cozida com água e sal, das partes de frango que também são típicos. O diretor chamou atenção para a dificuldade de conseguir achar o Fuá na mata, mas não impediu que, logo em seguida, agendássemos a comemoração para o mês seguinte.

Após o diálogo, ao sair da escola, me chamou muito a atenção o fato de algumas meninas da escola andarem por ali, de saia, possivelmente de alguma igreja evangélica. Para ir embora, desloquei-me de carona com a docente de EFI, Luciana, e de Português, Carolina. As professoras, durante o trajeto, relataram estar com medo de a escola indígena ser fechada ou ser modificada para multisseriada, diminuindo, assim, a carga horária dos professores, os quais já recebem atrasado e parcelado há 43 meses. Entenderam, a partir do abandono da escola, que essa possibilidade existe. No entanto, entenderam também que os indígenas possuem força dentro da SEC, já que basta o diretor se posicionar, juntamente do cacique, que há a garantia de alguns direitos para a educação escolar indígena como um todo.

Por meio da fala das professoras, é pertinente trazer à tona a realidade que é enfrentada pelos educadores do estado do RS atualmente, já que estes vêm sofrendo um processo de atraso de salários, além das estruturas escolares defasadas e o piso do magistério o segundo pior a nível nacional. Esses fatos evidenciam as políticas neoliberais que se instauram á nível de todo o país na precarização, cada vez mais, da escola pública e para aqueles a quem ela deve

amparar, como a parcela da população menos abonada financeiramente, nesse caso, especificamente, a população Kaingang que, mais uma vez, vêm permanecendo as margens da sociedade.

Sobre o avanço do neoliberalismo nas escolas públicas e suas consequências, Santomé (2003) menciona que órgãos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), exige o corte de gastos destinados aos serviços públicos relacionados à educação e à saúde em governos de todos os países. Segundo o autor, as escolas possuem menos recursos financeiros que há alguns anos, no entanto, perante a opinião pública, parecem ser as únicas responsáveis por tais incumbências, já que o Estado torna-se, cada vez mais, invisível, tornando-se previsível as exigências e culpas da sociedade sobre as escolas.

Apesar da facilidade com que recorrem a conceitos como descentralização e autonomia, os Estados continuam conservando a direção dos sistemas educacionais por meio de aspectos tão poderosos como os currículos nacionais obrigatórios, a inspeção do estado, os institutos de avaliação, a elaboração de padrões para as diversas disciplinas dos currículos, os programas de formação e atualização dos professores e professoras e o controle dos recursos didáticos, especialmente dos livros-texto. (SANTOMÉ, 2003, p. 45).

No dia seguinte, ao chegar à escola, me chamou atenção o fato do carro da docente de EFI não estar, como de habitual, no pátio. Em seguida, me deparo com a educadora Carolina, acompanhada de oito alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano, em sua sala de aula, os quais se encontravam concentrados na realização de atividades que estavam escritas no quadro. Na oportunidade do diálogo com a docente, esta me relata a constituição do processo de alfabetização dos professores dos anos iniciais na escola e, além disso, salienta em como o processo de ensino-aprendizagem é falho, já que os alunos não sabem ler, prejudicando o seu trabalho, posteriormente, no ensino fundamental.

Nessa correlação, descrevo abaixo, de forma literal, o meu diálogo com Carolina, a partir do entendimento de que esse, de alguma forma, explica o processo de embranquecimento/colonização com conteúdos pré-estabelecidos e hegemônicos, no meio educacional, na qual, estão passando os povos indígenas, além da deslegitimidade dos saberes oriundos desses povos.

Como no quadro estava um texto para os alunos copiarem de um autor chamado La Fontaine, eu questioneei: “você teve alguma dificuldade no início de seu trabalho ou durante?” Ela respondeu, em seguida, que sim e argumentou que os alunos não preservam o seu material, dificultando a sequência do conteúdo. Além disso, salientou o fato dos discentes não cuidarem dos livros didáticos, fato que a deixou bastante desesperançosa.

Na sequência, perguntei: “você costuma trabalhar conteúdos programáticos relacionados à cultura indígena Kaingang?” A professora me respondeu negativamente, já que os alunos não sabiam nada sobre a sua história ou cultura, além de nenhuma saudação ou cumprimento em Kaingang no momento em que ela perguntava algo, nenhuma saudação ou cumprimento em Kaingang os alunos sabiam. Esta, na oportunidade, me contava de forma impressionada. Salientei a importância de se trabalhar algo específico com esses alunos, nessa escola. Ela, em seguida, concordou, mas reiterou o fato dos alunos não saberem muito sobre sua cultura. Perguntei se ela havia lido o PPP da escola, mas esta me respondeu que não possuía acesso, já que nem mesmo uma copiadora a escola disponibilizava. Questionei, ainda, “se a mesma conhecia a especificidade da escola indígena Kaingang, como a interculturalidade? Esta me respondeu que não sabia muito sobre o assunto, por isso não poderia ser mais objetiva. Questionei também “o fato das igrejas na aldeia alteram as suas aulas ou não?”. Assim como acontecia nas aulas de EFI, ela disse que havia duas igrejas evangélicas na aldeia, sendo uma da Assembleia de Deus e a outra, por falta de conhecimento, não sabia identificar, mas que eram de linhas diferentes. Ela informou que já havia participado da Assembleia de Deus quando era criança e acrescentou que na sua aula não interferia em nada e na EFI achava que não podia fazer, já que, quando participava, as mulheres não podiam se vestir “como homem”, mas apenas de saia. Após essa fala, perguntei: “qual a relação?”. Ela salientou que, durante sua participação na Igreja, fazia esporte na EFI, mas, devido a roupa, era desconfortável. **Citou, ainda, a experiência de um aluno, na escola indígena, que era membro da Assembleia de Deus e fazia EFI ali na escola, mas quando seu irmão passava e o via praticando, este o chamava a atenção. A professora trouxe a tona o nível intelectual dos alunos como muito baixo, já que com alunos de 7º ano, ela trabalhava conteúdos do 6º. Perguntei, a partir disso, como ela avaliava seus alunos e, como resposta, me disse que, por meio de trabalhos, como estava fazendo no dia, fazia perguntas em cima do texto ou avaliava em forma de leitura, individualmente, além de ditados, já que muitos estudantes tinham dificuldade para ler.** Pensei que as reclamações da professora coincidem com a dos educadores da escola do Fóg, em relação ao nível intelectual defasado dos alunos. Na ocasião, lembrei que, nos primeiros anos do ensino fundamental, as professoras realizavam ditados e do quanto a educação permanece estagnada, tradicional e sem reflexão crítica. (Diário de campo, observação 20, Data 05/11/2018).

É pertinente salientar que, de acordo com a fala da educadora, a obsessão em relação aos livros didáticos e o controle dos conteúdos escolares, é interessante para o Estado, conforme argumenta Santomé (2003), já que, constantemente, membros do governo aprovam e controlam livros didáticos, fato esse que se assemelha à imposição de um conhecimento oficial que legitime as estruturas do poder hegemônico. Ainda segundo o autor, o número de países que impõem um currículo obrigatório é impressionante, inclusive materiais didáticos para serem desenvolvidos em sala de aula, desenvolvendo padrões de qualidade de como se avalia e se vigia o trabalho dos professores.

As alternativas de participação na elaboração das políticas curriculares são realmente muito importantes no processo de democratização das sociedades, no

sentido de condução em como os grupos sociais podem participar ativamente nos processos de criação dos conteúdos culturais, esses tão importantes no contexto indígena.

Uma política mais descentralizada deve provocar a ampliação dos grupos da comunidade, com possibilidades reais de participar da vida das escolas. Se admitirmos que as sociedades são plurais, é lógico que essa mesma pluralidade deve ter a possibilidade de participar da elaboração dos projetos educativos. Em outras palavras, deve haver uma maior participação dos grupos sociais na tomada de decisões sobre aquilo que as gerações mais jovens devem conhecer, sobre os valores que queremos sublinhar nelas, em suma, sobre o modelo de sociedade que desejamos construir e o futuro em que apostamos. (SANTOMÉ, 2003, p. 43).

Em relação ao meu diálogo com a educadora Carolina, especificamente sobre as igrejas evangélicas na aldeia Kaingang e suas influências, corroboro com o autor abaixo quando diz que

Na última década começou a surgir esse tipo de situação, o que era de se esperar. Como há grupos religiosos, ideológicos e sociais que optam por construir estabelecimentos escolares para promover modos de vida coerentes com suas concepções, é lógico esperar que outros grupos com interesses mais mercantilistas façam o mesmo. Quando a iniciativa privada financia algo pretende obter algum tipo de benefício. (SANTOMÉ, 2003, p. 198).

Ao observar a chegada da institucionalização escolar no contexto dos povos originários, fica evidente que esse meio de produzir conhecimento nada tinha a ver com os processos próprios de ensino aprendizagem dos indígenas, principalmente em relação às lógicas opressoras de se pensar a educação específica e diferenciada, a qual, até os dias atuais, não está sendo respeitada. Da mesma forma, a escola implementou meios opressivos que não contribuíram na valorização da cultura desses povos, diretamente ligada a coletividade do grupo.

Com esses apontamentos, reitero a forma de pensar de Freire (2017) quando este afirma que a concepção bancária dá ênfase a permanência ao implicar no imobilismo, a qual se faz reacionária e permanece sendo executada. Já a concepção problematizadora que entende e aceita a mudança, não permite o presente “bem comportado”, um futuro predado, mas, sim, o não fixo, revolucionário e esperançoso.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para essa proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2017, p. 104).

O autor menciona o processo de violência que esses povos vêm sofrendo ao longo dos séculos, até mesmo nas escolas indígenas que se instalaram nas aldeias,

com caráter opressor e que, até hoje, não atendem as demandas dessa população. Nesse mesmo sentido, Freire (2005) aponta a indignação referente à temporalidade de até quando o homem Fóg evidenciará o que os povos originários devem aprender, já que o processo educativo deve partir do lugar onde estão os educandos. Esses povos possuem uma história e uma cultura que já se constituiu e, por isso, não precisam que ninguém interprete isso.

De acordo com a fala da educadora Carolina, esta corrobora com Claudino (2013) sobre os saberes ancestrais oriundos desses povos não fomentados, já que, com a chegada das instituições escolares, muitos prejuízos se teve em relação à eles, principalmente quando se trata das teorias que os não indígenas trouxeram, as quais foram incorporadas e aos poucos dominando os Kaingang. O que se necessita fazer, pensa o autor, é refletir o que se quer da escola indígena para que, assim, haja uma reformulação no atendimento as demandas específicas com práticas, saberes e metodologias, dialogando com os saberes ancestrais desses povos. Porém, a forma como as escolas são constituídas está contribuindo para que muitos Kaingang abandonem suas famílias e suas origens, em nome do salário, no mercado de trabalho, sem a aquisição de noção de que práticas individualistas não lhes pertencem, já que são oriundos das experiências coletivas (CLAUDINO, 2013).

Segundo Bergamaschi e Dias (2009), a educação indígena específica se trata de

Práticas de escolarização, uma apropriação dos modos de fazer escola a partir da instituição não indígena, que é o primeiro parâmetro observado. Muitas pessoas já frequentaram a escola fora da aldeia e, às vezes, os próprios professores indígenas são marcados por processos e práticas educacionais das escolas ocidentais. Sabem os riscos que representa a escola no cotidiano de suas crianças, mais apostam na força da educação tradicional e na capacidade de transformar essa instituição. (BERGAMASCHI; DIAS, 2009, p. 94).

Os próprios indígenas reconhecem que a escola é um elemento do homem Fóg, mas que, com o passar dos anos, tornou-se uma forma de luta e resistência desses povos, já que, nesse percurso, eles vêm tentando ressignificá-la, no que diz respeito aos processos próprios de ensino-aprendizagem. Porém, na escola Kaingang, entendo que os processos da colonialidade estão sendo impostos de forma vertical, principalmente no que se refere aos educadores, os quais não compreendem as especificidades das escolas indígenas. Nesse quesito, reitero um dos preceitos principais da cultura e educação desses povos que, segundo Claudino (2013), diz respeito à oralidade, a qual realiza a conexão do presente com o

passado e expressa o mundo Kaingang nas atitudes das pessoas, mas que não está sendo trabalhado.

Após diálogo com a docente, dirigi-me até a sala de aula da professora Nara que me explicou, brevemente, sobre o projeto intitulado “Saberes Indígenas”, o qual foi criado pelo MEC (promovido pela secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão), organizado desde 2014, na UFRGS, em parceria com a SEC, juntamente dos povos Kaingang e Mbyá-Guarani. O núcleo da UFRGS promove encontros que potencializam a reflexão acerca da construção de escolas diferenciadas a esses povos, as quais devem elaborar materiais didáticos específicos de cada etnia.

Como eu já conhecia brevemente o projeto, perguntei a docente Nara se poderia participar, tendo em vista que possuía interesse em saber como a EFI se configurava para esses povos, assim como fatos que me auxiliassem a interpretar a cultura Kaingang. Ela, em seguida, me informou a possibilidade de participação, mas salientou que as datas de acontecimento dos próximos encontros aconteceriam já na próxima semana.

Além disso, me explicou que, no primeiro dia, chegavam os professores indígenas, advindos do interior, e nos outros dias se realizam as atividades, as quais contavam com a presença dos Kuiãs que estariam presentes. A docente, na ocasião, também expõe sua solidão para trabalhar na escola, já que, em relação às atividades referentes à cultura Kaingang, não existe amparo por parte da equipe diretiva, nem dos colegas, e os “Saberes Indígenas”, por exemplo, é uma atividade que somente ela participa.

Na semana seguinte, fui conversar novamente com a educadora Ayira sobre o projeto e esta, na oportunidade, argumentou que, novamente, foi cancelado, já que o governador não realizou depósito de verba para o evento. Esta reclamou que o político também não paga os salários em dia em mais de 40 meses. Além disso, comunicou que o evento havia sido transferido para os dias 5, 6 e 7 do mês de dezembro, data em que poderia participar com mais ênfase, já que o ano letivo estaria finalizado.

Sobre a falta de estrutura que o Estado tem demonstrado com os povos originários, trago um conceito, utilizado por Santomé (2003), sobre desregulamentação, o que exprime seu significado a partir da eliminação das normas legais elaboradas pelos Estados com os grupos sociais oprimidos para

favorecer os grupos empresariais. Conforme o autor, o papel regulador do Estado deixa de ser exercido para que o mercado seja o único que oriente tanto os comportamentos dos grupos empresariais como das pessoas que habitam o seu território.

Durante o nosso diálogo, percebi que a educadora Nara, durante as suas aulas, passava conteúdos referentes à cultura Kaingang, como as pinturas corporais Kame e Kairu. Como eu já havia lido e citado no referencial teórico, esta salientou a troca de informações sobre a cultura Kaingang com outros professores e que esse conteúdo era um deles. Solicitei para tirar cópia do material fora da escola, tendo em vista que esta não possui a infraestrutura. Após a saída, me chamou atenção à simplicidade do bairro.

Sobre a importância dos conteúdos referentes à cultura Kaingang serem trabalhados com os educandos indígenas, bem como somente os Kaingang da referida escola permeiam e consideram essas abordagens, Martínez (2008) manifesta que os jovens indígenas devem estar ativamente envolvidos em construir significados da educação e desafiar o conhecimento dominante. Em uma entrevista realizada com alunos indígenas, o autor corrobora argumentando “que as pessoas ou estudantes (nesse caso específico), responderam potencialmente de três maneiras: dominação, negociação e oposição” (MARTINEZ, 2008, p. 138).

É necessário que o professor bilíngue dialogue com a comunidade científica, tenha acesso ao material dos não indígenas, aperfeiçoe o seu conhecimento em língua portuguesa para a composição de dois conhecimentos: o saber tradicional Kaingang e o conhecimento científico. O professor bilíngue, tendo essas oportunidades, encontrará uma solução para suas dificuldades junto de seu povo (CLAUDINO, 2010).

Nesse mesmo quesito, Claudino (2010) salienta ainda que

Assim como o europeu tornou obrigatória a língua portuguesa, sua tecnologia e conhecimento nas escolas, o governo deve igualmente tornar obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, que aqui apareceram há mais de doze mil anos, cujos valores e símbolos, conhecimentos indígenas se impregnaram na cultura ocidental de maneira decisiva. Alguns conhecimentos tradicionais foram apropriados indevidamente pelo colonizador, ficando patenteados em poder dos grandes laboratórios farmacêuticos e de médicos cientistas, não mais a disposição das sociedades tradicionais. (CLAUDINO, 2010, p.62).

No dia seguinte, quando adentrei o pátio escolar, visualizei uma reunião de pais na escola, acontecendo na área externa, local que, normalmente, os estudantes

jogam voleibol. A professora de EFI, nesse dia, não havia comparecido à escola. Quando a reunião finalizou, fui conversar com o diretor, juntamente com um senhor de idade, pai de um aluno do 9º ano, sobre a reunião que se referia à organização da formatura dos discentes dos anos iniciais, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na oportunidade, ficamos dialogando por um longo tempo, além de tomarmos chimarrão e falarmos diferentes aspectos da realidade escolar indígena.

Seu Jarbas, pai do aluno do 9º ano, um homem muito sábio e de boa conversa, contou-me sobre as lutas para conquistar as terras Guarani, no município de Viamão/RS, já que seu pai era Guarani e sua mãe Kaingang. Me expressou, também, o seu domínio a três diferentes línguas, como Kaingang, Guarani e Português, assim como sua amizade com o antigo cacique da aldeia que auxiliava nas viagens para Brasília, São Paulo e outras cidades do Brasil.

Depois do falecimento de um amigo próximo, Seu Jarbas perdeu a vontade de lutar e voltou para o seu município de Tenente Portela/RS. Já no interior, ficou sabendo das lutas Kaingang por territórios em Porto Alegre e, em seguida, veio para ajudar, ficando acampado nas atuais terras, por bastante tempo. Quando, finalmente, ganharam o direito das terras, o antigo cacique o convidou para ficar na aldeia, se tornando um grande amigo e auxiliar deste.

Seu Jarbas, na ocasião, continuou me contando que em um dia quando iria viajar para um evento em SC com o cacique, na hora da saída, não havia mais lugar no carro para ele. Por conta desse inesperado, o cacique solicitou para que ele ficasse na responsabilidade da aldeia, tendo seu pedido atendido. Durante a viagem, em um acidente trágico de carro, o cacique veio a óbito, tendo seu Jarbas, na aldeia, a responsabilidade de organização do velório, chamando todas as aldeias kaingang do interior do estado, onde muita gente se fez presente.

Daí em diante, de acordo com seu depoimento, Seu Jarbas recebeu inúmeros convites para ser o cacique da aldeia, mas reiterou não possuir interesse, acabando por indicar um jovem, já que este receberia apoio, além de bastante tempo para adquirir conhecimentos referentes aos povos indígenas. O jovem, indicado por Seu Jarbas, foi eleito e é o mesmo que conheci durante o almoço/gincana realizado na escola.

Após a finalização do diálogo, fiquei extremamente impressionado com os saberes que foram expostos, das lutas, exemplificadas no âmbito histórico cultural

dos Kaingang, que ainda permanecem na atualidade, além do quanto o exemplo de resistência das pessoas mais velhas entre os Kaingang é importante na demonstração de representatividade e conhecimentos dessas pessoas como aspectos importantes para os Kaingang e para os Fóg, como eu. Ademais, fico com a impressão de que minha conversa com seu Jarbas me elucidou inúmeros fatores que eu só havia visualizado na teoria, evidenciando a importância do trabalho de campo e, principalmente, a densidade na interpretação desses significados.

Posteriormente, na reunião de conselho de classe, somente os professores se faziam presentes e o diretor. Na oportunidade, este iniciou a fala a partir da evidência de que, a partir do ano que vem, ninguém saberia o que estaria para acontecer, especificamente no âmbito das escolas indígenas, já que havia o fato de estar trocando o governo. Salientou, também, a informação de que a escola já possuía o dinheiro para ser ampliada, assim como, para reformas. No entanto, a SEC não liberava o recurso para inicialização das obras.

O professor de Ciências corroborou com a fala do diretor ao dizer: “preparem-se, pois os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) são os piores, tendo em vista as experiências anteriores”. Trouxe a tona, a partir dessa fala, a falta de estrutura das escolas indígenas, já que estas não possuíam nem mesmo uma máquina copidora e que a SEC não disponibilizava nada, somente para as escolas mais centralizadas.

O educador, também, reiterou que não mexe na área de Recursos Humanos (RH) do sistema da SEC, mas somente na abertura e fechamento das turmas, já que pode interferir na vida financeira dos professores, em virtude do não recebimento de salários, por parte da professora Luciana de EFI. Os outros educadores, por sua vez, que entraram na mesma época, estão recebendo normalmente. A SEC, na não resolução de tais problemas, argumenta que as turmas são multisseriadas, o que não ocorre de fato, pois os outros professores trabalham com turmas seriadas e recebem seus proventos de forma correta.

O professor de História, afastado quase todo o ano letivo, disse ainda estar em processo de recuperação de uma tuberculose, em função do diabetes. Na oportunidade, esclareceu dúvidas com os colegas professores sobre como proceder com cadernos de chamada e conteúdos. Nesse mesmo raciocínio, os professores salientaram que, desde o mês de abril, a escola está sem professor de História, Geografia e Espanhol, mesmo depois de realizado o pedido para a SEC. Fica nítido

o descaso desta e do governo com a escola indígena, o quanto esses povos continuam sendo esquecidos pelos Fóg, mais uma vez na história. Por final da reunião, os professores organizaram a formatura dos alunos, assim como quem seria aprovado e reprovado. Dos 15 alunos analisados, 12 foram aprovados, 2 reprovados e 1 transferido.

Sobre a precariedade existente âmbito geral dos educadores da rede estadual do RS, Santomé (2003) argumenta que os avanços neoliberais possibilitam que os procedimentos utilizados pelo Estado para obter índices de emprego mais elevados ou estáveis, estão aqueles que consideram os sujeitos empregados, mas que trabalham meio período ou algumas horas, um contrato que não garante estabilidade ou, nem mesmo, um salário digno. O mercado de trabalho, baseado na flexibilidade, possibilita inúmeras facilidades para as empresas, como terceirizar, contratar, demitir e reduzir salário das trabalhadoras e trabalhadores, sem emprego estável (SANTOMÉ, 2003).

Ao dialogar com o diretor da escola, mais uma vez, corroborei sobre a importância da sua luta, juntamente da comunidade e do cacique, para que a escola não perca as turmas seriadas, já que representaria um retrocesso tremendo e o 100% de difícil acesso para os professores trabalharem na escola, ajuda significativa, tendo em vista a distância da escola e o baixo salário da rede estadual. Este, por sua vez, concordou ao dizer que lutaria para que tudo isso fosse mantido, tendo em vista a especificidade das escolas indígenas, mas que na SEC ninguém o entendia, inclusive com desmonte do setor que administra as escolas indígenas.

Sobre esse descaso referente aos educadores e escolas indígenas, interpretados no segundo semestre de 2018, durante a etnografia na escola Kaingang, cito a realização de uma audiência pública, no dia 30 de abril de 2019, realizada pela Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia para o tratamento das dificuldades dos professores e escolas indígenas do Rio Grande do Sul. As manifestações de indígenas, professores/as e diretores/as de escolas foram unânimes em apontar descaso e abandono do Estado para com as comunidades escolares indígenas (Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2019, documento eletrônico).

Essa audiência, liderada pela vereadora e presidente da Comissão, deputada Sofia Cavedon, Partido dos Trabalhadores (PT), deliberou a visita do Colegiado às escolas indígenas e a solicitação de informações sobre os problemas relatados na

audiência, no que se à infraestrutura das escolas, contratação de professores, atraso na aprovação dos calendários escolares e na homologação de turmas. Além disso, informou a realização de reunião em uma escola indígena, com a presença dos convidados da audiência, para dar um retorno das questões apresentadas (Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2019, documento eletrônico).

Sobre posicionamentos da SEC, quanto à compreensão das especificidades das escolas indígenas, trago a tona argumentos elucidados por Santomé (2003) quando verbaliza que

No fundo, a direita política não faz outra coisa que evidencia a sua nostalgia por modelos de sociedade mais hierárquicos e autoritários, o seu compromisso com determinadas opções culturais, que deseja impor sem a menor possibilidade de debater a sua convivência ou não, sem permitir discussões sobre os vieses nos conteúdos dos programas que quer tornar obrigatórios para toda a população, sem entender que é possível que seus interesses particulares a levem a silenciar outras concepções de mundo: as vozes dos grupos sociais que têm dificuldade para se fazer ouvir e participar do projeto da sociedade da qual fazem parte. (SANTOMÉ, 2003, p. 80).

A distância entre uma escola específica, bilíngue e intercultural é muito grande em relação as lei que as amparam, já que, muitas das vezes, os gestores não são indígenas. Portanto, como vão gerenciar e orientar uma escola nesses moldes? Nesse sentido, os gestores do Estado que amparam a escola também são Fóg, condicionados a outro tipo de instituição escolar, a tradicional. Isso repercute na disparidade tão grande entre as políticas públicas e a educação como prática. As elites dominadoras continuam precisando da conquista com conteúdos e métodos que variam historicamente, mas, o que não varia, enquanto houver classe dominante, é essa inquietação necrófila de oprimir (FREIRE, 2017).

Outro fato pertinente para se trazer a tona é o caso da professora Luciana de EFI, já que esta não recebe seu salário desde o início de seu trabalho pedagógico na escola. O professor de História, que também possui formação em Direito, a orientava quanto á tomada de atitudes futuras, na busca por seus direitos. Nessa correlação, a docente Carolina, recebia normalmente os seus proventos, sendo que ambas haviam entrado juntas na escola.

O diretor argumentou a tentativa de solucionar essa questão, inúmeras vezes, na SEC, mas que ninguém lá se mostrava disposto a uma solução, já que somente diziam que as turmas na escola não estavam homologadas corretamente. Aí, identificamos a precariedade da rede estadual de ensino, parcelamento e atraso de

salários, assim como a precarização e descaso por parte da SEC, como se identifica no caso da professora Luciana.

Conforme o representante do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), em audiência realizada no ano 2019, houve o apontamento das dificuldades das escolas indígenas em relação ao poder público, já que o Estado não respeita as características culturais de cada etnia. Entre os maiores problemas, estão a falta de profissionais, abertura de vagas em educação infantil, ensino médio e EJA, além de dificuldade para homologação de turmas. Para o representante, existe a falta de sensibilidade da SEC para entender a diversidade cultural das comunidades indígenas (Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2019, documento eletrônico).

Nessa mesma audiência, a cacica da etnia Guarani expôs as diferenças entre as culturas indígenas e Fóg, sendo essa última, enfatizada por ela, destruidora. Esta, na ocasião, exigiu educação de qualidade e diferenciada para seu povo, já que reitera que “as nossas escolas não têm diretores índios e nossa cultura não é considerada aula”. A cacica, também mencionou, o calendário escolar imposto às escolas e a falta de apoio à formação de professores índios. (Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2019, documento eletrônico).

Em tom semelhante, o cacique Kaingang exemplificou que a educação diversificada dos índios precisa levar em consideração a vida espiritual da terra e do ambiente onde eles vivem, já que, segundo ele, “é isso é que queremos fortalecer, porque, para nós, a terra é a educação”. Ele ainda condenou a exigência de curso superior para licenciar professor de origem indígena. “Para nós, os mais velhos são os professores”, assegurou. O cacique também questionou a falta de recursos para edificação de novas escolas e o abandono das escolas existentes (Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2019, documento eletrônico).

Sobre os fatos elucidados, Claudino (2013) corrobora ao argumentar que há falta formação específica para os professores indígenas, inclusive para auxiliá-los na fabricação de livros didáticos próprios. Além disso, falta distribuição de merenda escolar diferenciada de acordo com suas tradições, fazendo, muitas vezes, com que estes se sintam desmotivados, já que o gestor não indígena sequer entende a necessidade e importância do saber ancestral, principalmente na cultura Kaingang e visa apenas inseri-los no mercado de trabalho, o qual chegou de vez nas sociedades

indígenas (CLAUDINO, 2013). Apesar da CF (1988) e das Leis que foram implementadas, no que tange a educação escolar indígena, no Brasil, como sendo específica, bilíngue e diferenciada, muitos aspectos estão deixando a desejar, já que não existe formação específica para esses professores.

Nos dias 5, 6 e 7 do mês de dezembro fui até o local para a realização do evento "Saberes Indígenas", mas havia sido cancelado pela segunda vez, justamente por falta de verbas do governo do Estado, fatos esses que sustentam os projetos neoliberais em relação à educação pública desse estado.

Nessa correlação é pertinente salientar a fala de uma diretora Fóg, durante a audiência pública realizada, quando menciona sentir no dia a dia, na pele, o frio, o calor e as necessidades dentro de uma escola indígena. Dentre as dificuldades, esta exemplifica a não contemplação em sua formação de conteúdos de escola indígena. A diretora também relatou a sua vivência com as dores da luta dos povos originários e que, a respeito da resolução sobre a educação indígena, exigiu o cumprimento da Lei. "Chega de mediação, tem que ser cumprida a Lei e não a vontade de cada política de plantão", assegurou. Acrescentou, também, o dever de cumprimento das leis de difícil acesso, funcionários e merendeiros das escolas, já que solicitou a contratação de professores e a criação de ensino médio, além da defesa à gestão democrática feita pelos indígenas.

Luchetta e Piovezana (2013) mencionam que menos da metade dos professores fazem uso da língua materna e questionam: como concretizar uma escola específica e diferenciada quando faltam professores habilitados? E quando as escolas são obrigadas a seguir o calendário e as maneiras segmentadas de ensino, conforme orientações dos não-índios?

O que cabe ressaltar, além disso, é que não existem cursos de Magistério Indígena no RS, nem cursos de Licenciatura específicos de graduação e que ainda está sendo implementado em alguns estados do país. A partir disso, o que se questiona é: como se aprende a ler e escrever nessas devidas línguas? Como conhecer a mitologia, os valores, rituais, a religiosidade, os costumes, e as condições em que vivem as comunidades? (MATTE, 2009).

A educação, como prática de dominação, vem sendo criticada, mas ainda mantém a ignorância nos educandos que, na realidade, é a tentativa de manutenção da ideologia de doutriná-los, conforme Freire (2017), ao manter, nesse sentido, sua acomodação ao mundo da opressão.

Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem á sua prática. Seria demasiado ingênuo espera-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção 'bancária', sob pena de se contradizerem em sua busca. (FREIRE, 2017, p. 92).

O autor elucida que a educação realizada por aqueles que querem a conscientização dos que estão às margens seja de fato problematizadora e não a esteja a serviço das elites dominadoras. As diferenças entre a educação bancária que serve a dominação ou a problematizadora que serve à libertação toma corpo bem aí e enquanto a primeira mantém a contradição entre educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2017).

A educação "bancária", como denomina, para manter a contradição, nega a dialogicidade como fundamental, se fazendo antidialógica. Já a educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica a partir:

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. (FREIRE, 2017, p. 100).

A educação problematizadora faz com que educandos e educadores pensem juntamente a sua condição de sujeitos do mundo. Nesse sentido, a aula não fica centrada somente no saber docente, mas também nos conhecimentos advindos dos alunos, conforme menciona o PPP (2010) da escola indígena.

4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA KAINGANG E A COLONIALIDADE

Nessa subseção descrevo, detalhadamente, como se dá ensino da EFI, enquanto componente curricular da educação básica, numa escola indígena intercultural Kaingang do município de Porto Alegre, em seus aspectos gerais, como didática, metodologias de ensino e aprendizagem, espaços, horários e planejamentos.

Cabe ressaltar que a hegemonia do ensino desse componente curricular se constituía na prática do futebol e do voleibol, além dos jogos de tabuleiro, bem como

Banco Imobiliário¹², Dama¹³, e cartas, como Uno¹⁴ e Pife¹⁵¹⁶. Essa correlação deixa a compreensão de que esse componente trabalha a partir do eixo central e preponderante: o esporte e os jogos, práticas, por vezes, dominantes na área. A partir disso, interpreto também que os preceitos da colonialidade atuam de forma determinante nesse componente curricular.

Nesse sentido, entendo a colonialidade como prática que deixou suas marcas, as quais podem ser visualizadas por meio do racismo, homofobia, desigualdade e a fome, além de suas concepções de dominação, exercida pelos grupos hegemônicos. Esse padrão de poder, exercido na América Latina, assim como em outros países, deu-se por cunho político, cultural e, preferencialmente, intelectual, ou seja, a Europa também designava a definição do que se constituía ou não por conhecimento significativo, além de possibilitar ao mundo uma nova re-identificação histórica.

Nessa correlação sobre a colonização e a chegada dos europeus na América, Grandó e Vinho (2016) abordam que

Os modos como a América foi construída com a chegada dos europeus e a escravização dos indígenas e africanos, se configuram um eixo de pensamento colonial/imperial que propõe uma incorporação de uma perspectiva comum a respeito das relações, da sociedade. Atuou formas de existência social que afetaram a vida, o cotidiano e a história de diversos povos autóctones (povos indígenas) da América Latina e os Africanos trazidos para essa região. (GRANDÓ; VINHO, 2016, p. 28).

No cotidiano da EFI escolar tradicional é comum observar o esporte como hegemônico, determinando essa prática ao contexto cultural estadunidense/europeu a partir do futebol, vôlei, basquetebol e handebol em detrimento de outras manifestações que podem surgir por meio do diálogo, como os jogos, brincadeiras,

¹² O objetivo do jogo é tornar-se o mais rico jogador, por meio de compra, aluguel ou venda de propriedades. Podem jogar de 2 a 6 pessoas, as quais escolhem a cor de seus piões, colocando-os no ponto de partida. Cada jogador deve receber 8 notas de \$1, 10 notas de \$5, 10 notas de \$10, 10 notas de \$50, 8 notas de \$100 e 2 notas de \$500. Todo o dinheiro restante irá para o banco, juntamente com os títulos de propriedade. É aconselhável que uma pessoa jogue somente como banqueiro.

¹³ O jogo de Damas tem dois participantes, os quais usam um tabuleiro para jogar. O objetivo é tentar capturar todas as peças do oponente ou deixá-lo impossibilitado de mover.

¹⁴ Recomenda-se de dois a dez jogadores para jogá-lo. O objetivo é ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão e, para isso, utiliza-se todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo.

¹⁵ Joga-se de dois a oito participantes, de forma individual. Distribui-se 9 cartas para cada participante, onde o objetivo é fazer trincas ou sequências para finalizar a partida.

¹⁶ Para maiores informações, consultar os sites: <http://regras.net/como-jogar-banco-imobiliario/>; <https://pt.wikihow.com/Jogar-Damas>; <https://manualzinho.blogspot.com/2009/08/como-jogar-uno.html>; <https://www.megajogos.com.br/pife-pif-paf-online/regras>.

lutas, danças, festas, histórias, cantos e rituais. Essas manifestações são oriundas dos povos que construíram o Brasil, como os indígenas, africanos, orientais, além dos europeus (COREZOMOÉ; GONÇALVES JUNIOR, 2016).

Entendo que a EFI deve respeitar e valorizar elementos culturais dos indígenas ao auxiliar no processo de conscientização crítica a este pensamento hegemônico europeizado, o qual este componente curricular carrega, historicamente, ao dar voz aos indígenas que foram e continuam sendo muito importantes no desenvolvimento do país.

Diante disso, relato que no primeiro dia de trabalho de campo amanheceu muito frio e eu me encontrava bastante ansioso com o início do contato com a professora Luciana de EFI, juntamente com os alunos da escola. Muitas reflexões em relação ao que poderia encontrar, além da minha relação com as pessoas da comunidade, puderam emergir.

Após a chegada à escola, essa inicialização foi tranquila, já que a professora Nara, conhecida minha, me apresentou para a docente Luciana. Expliquei a ela todo o meu trabalho e, desde o princípio, a professora já me convidou para participar da sua aula, se mostrando muito solícita. Era uma turma de 6º ano, com três alunos jogando cartas, denominado de Uno. Os alunos me receberam bem, mas mantiveram-se jogando. Nesse aspecto, estranhei o fato de conversarem em Português e Kaingang, ficando um pouco apreensivo com o fato de estarem falando da minha presença junto a eles. Outro fato chamou-me a atenção: a simplicidade da sala de aula. Ela era bem pequena, com classes e cadeiras bem desgastadas na cor de verde bem antigo e a porta de madeira artesanal.

No período subsequente de EFI, a turma do 7º ano era constituída por três alunos, os quais foram jogar voleibol, na rua, mais especificamente em um espaço adaptado pela professora, logo na entrada da escola, demarcado com duas bases de madeira enterradas e com cerca de três metros de distância, local onde foi pendurada uma rede de voleibol. Os alunos jogavam em duplas, juntamente com a docente. Durante essa atividade, os alunos me olhavam e não entendiam a minha presença ali, já que, até o presente momento, a educadora não havia me apresentado. Sem maiores entendimentos da situação, me mantive em silêncio e deixei minha apresentação para outra circunstância, principalmente por não querer intervir e, conseqüentemente, interromper a atividade ali desenvolvida.

No último período, já com as turmas de 8º e 9º ano, estavam presentes três alunos. Como estava bastante frio, os estudantes foram para o sol e se acomodaram ao lado do espaço adaptado para o voleibol. Na ocasião, trouxeram classes para jogar cartas, Uno novamente.

No final das aulas, os outros alunos foram para a aula de EFI e começaram a jogar futebol, meninas e meninos juntos. Inquietou-me o número reduzido de alunos na escola, mas, conforme relato da docente, o clima estava frio e, portanto, muitos alunos ficam em casa. Outro fato que chamou minha atenção está pautado na liberdade dos estudantes para sair da sala de aula e adentrar em outros espaços. Estes permanecem nos espaços até quando se sentem a vontade. Além disso, os alunos conversavam em Português e em Kaingang, fato este que me deixou um pouco desconfortável, já que não faço parte do meio e, conseqüentemente, não entendo o que está sendo dito pelos discentes.

É importante retomar o que já foi dito anteriormente no sentido de que esse primeiro contato e a observação participante estavam sendo realizados mediante certa distância, assim como também os diários de campo estavam sendo descritos durante o campo, mas, nesse contexto, talvez não se enquadre, tendo em vista que a escola é pequena, o número de alunos é baixo, assim como de professores e funcionários.

Compreendendo que o estranhamento do pesquisador e também dos colaboradores da pesquisa fazem parte da etnografia (BOSSLE, 2003), mas gostaria de reiterar que, nesse ambiente escolar indígena, um pesquisador Fóg, estranho no ambiente, recém-iniciado, escrevendo tudo o que as pessoas falam ou fazem, pode dificultar meu vínculo e minha acessibilidade ao campo, já que traz à tona tudo o que, historicamente, esses povos já enfrentaram com os colonizadores europeus.

Nesse sentido, optei daqui para frente, conforme Favret-Saada (2005), estar mais próximo das pessoas no trabalho de campo, me deixando, de certa forma, ser afetado, no entendimento da ocorrência desses fatos, a partir da ocupação de um determinado lugar, também por compreender o cotidiano das pessoas, na tentativa de interpretar ao que, por vezes, não é dado a um etnógrafo enxergar, além de que se fala coisas que os etnógrafos não falam, ainda mais mantendo certo distanciamento, ou seja, todas essas questões tratam-se de comunicação, por isso a opção por estar mais presente nas ocorrências do campo. Em determinado local, só

podem ocorrer eventos de certa ordem, não se pode ser afetado senão de um certo modo (FAVRET-SAADA, 2005).

No segundo dia de trabalho de campo, assim como no primeiro, estava muito frio e, ao chegar à escola, esta se encontrava muito silenciosa. A professora de EFI estava na sala do 6º ano com três alunos jogando Banco Imobiliário. Este jogo tem por objetivo a conquista de tornar-se o mais rico jogador, por meio de compra, aluguel ou venda de propriedades. Na brincadeira, podem participar de 2 a 6 pessoas, as quais escolhem a cor de seus piões, colocando-os no ponto de partida. Cada jogador deve receber a seguinte quantidade: 8 notas de \$1, 10 de \$5, 10 de \$10, 10 de \$50, 8 de \$100 e 2 notas de \$500. Todo dinheiro restante irá para o banco, juntamente com os títulos de propriedade, e, por isso, é aconselhável que uma pessoa jogue somente como banqueiro¹⁷.

A professora, na ocasião, era a responsável pelo dinheiro e, durante o jogo, auxiliava os alunos a calcularem. Explicou que dois alunos ali presentes eram realmente daquela turma e apenas uma aluna pertencia ao 7º ano, mas não se sentia a vontade na sua referida turma, por isso permanecia no 6º ano com o aval do diretor da escola. A educanda, diante da minha observação, permanecia naquele espaço, sem maiores problemas.

Durante a aula de EFI, a docente responsável solicitava o Registro Geral (RG) dos estudantes para, assim, poder inscrevê-los nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS)¹⁸. Porém, a maioria dos alunos não possuía o documento, mas apenas a certidão de nascimento em Kaingang. Diante disso, entendo ser importante elucidar de forma mais clara o que são esses jogos escolares promovidos pela SEC.

Os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (Jergs) são promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, organizados e supervisionados pela Assessoria de Esporte Educacional do Departamento Pedagógico e executados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), em parceria com as prefeituras e a comunidade escolar gaúcha. A execução do JERGS se justifica por proporcionar aos (as) alunos (as) da rede pública escolar a prática do esporte educacional e, com esta prática, qualificar a sua cidadania, com vista à construção de um mundo melhor, livre de qualquer tipo de discriminação, através de princípios como compreensão mútua, fraternidade, solidariedade, responsabilidade e cultura da paz, dando continuidade ao processo pedagógico vivenciado nas escolas mobilizando a comunidade escolar em prol do esporte educacional. As disputas ocorrem nas categorias Infantil (12 a 14 anos) e Juvenil (15 a 17 anos), nos gêneros

¹⁷ Maiores informações: <http://regras.net/como-jogar-banco-imobiliario/>

¹⁸ Maiores informações: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/17151844-regulamento-oficial-2019.pdf>

masculino e feminino. São modalidades do Jergs: Atletismo, Basquetebol, Futsal, Handebol, Tênis de Mesa, Voleibol e Xadrez, além de Atletismo, Bocha Paralímpica e Tênis de Mesa para alunos com deficiência. Os jogos são disputados em quatro etapas: Municipal, de Coordenadoria, Regional e Final Estadual. Ainda ocorre a etapa pré-seletiva com os campeões do JERGS 2018 para, então, realizarmos a Seletiva RS – cruzamento das escolas públicas e privadas - para os Jogos Escolares da Juventude (etapa nacional). (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Nesse mesmo período de aula, os estudantes dos outros anos entravam e saíam da sala de aula para dialogarem com os alunos e professores sem problema algum. A docente de EFI, enquanto isso salientava para todos que precisava treiná-los a modalidade de voleibol para o JERGS. No período subsequente, a professora deslocou-se para o 8º e 9º anos, turmas juntas, e levou-os para o espaço adaptado de voleibol. Como a turma era pequena, apenas três alunos, estes me convidaram para participar das atividades.

Durante a realização da atividade, a professora ficou do lado de fora e, na ocasião, os alunos me perguntaram se eu daria aula para eles. Após o questionamento, expliquei que estaria lá como pesquisador, acompanhando as aulas de EFI, apesar de também ser professor, mas evidenciando que a responsabilidade das aulas permaneceria com a professora responsável pela disciplina. Além disso, na aula me chamou a atenção o fato de uma aluna conversar com seu pai, o qual se encontrava na parada de ônibus em frente à escola. Percebo, em seguida, que a estudante possuía um tom de pele mais claro que seus colegas, algo que, posteriormente, a educadora me explicou que a aluna era filha de uma Kaingang, juntamente com um homem Fóg.

Logo após, fui conversar com Maria, Kaingang, professora nos anos iniciais do turno da tarde, responsável, na maioria das vezes, da direção, e também esposa do diretor Nestor. Um trecho desse diálogo elucidado logo abaixo:

Questiono como se constitui o fato da aceitação dos Kaingang sobre o casamento entre os indígenas e os Fóg. Ela, por sua vez, me disse que era normal, inclusive salientou que seu pai é Kaingang e sua mãe Fóg. Perguntei se o encontro entre as culturas poderia gerar muito impacto. Ela acreditava que o casamento era mais difícil para os indígenas, pois estes têm a coletividade como premissa, onde tudo é de todos, já os Fóg vivem mais na perspectiva individualista. Perguntei também sobre a relação entre as línguas Kaingang e o Português. Ela expôs que, mesmo ela sendo filha de pai Kaingang e a mãe Fóg, não falava o Kaingang e entendia a língua materna, mas não fazia pronúncia da língua. Como fiquei surpreso com a resposta de Maria, a questioneei se era normal o não uso na língua Kaingang. Ela salientou que sim e corroborou que o próprio diretor Nestor não fala Kaingang, mas, assim como ela, ele a entende, mas não pronuncia. Além disso, questioneei se

o diretor era filho de pai e mãe Kaingang. Ela respondeu que também não, já que o pai do diretor Nestor era Kaingang e sua mãe Fóg. Na ocasião, ainda trouxe a história da filha deles, de quatro anos de idade, a qual, quando era bem pequena, foi cuidada por uma senhora Kaingang que chegou a ensinar a língua materna, mas como a cuidadora não possuía mais o vínculo empregatício, sua filha perdeu tudo o que tinha aprendido, lamentava ela. (Diário de campo, observação 02, Data 13/08/2018).

Sobre o diálogo estabelecido com a educadora Maria, exemplificado anteriormente, é pertinente mencionar que o PPP (2010) aborda a importância da preservação Kame e Kairu, já que são fundamentais na troca entre as metades exogâmicas opostas para saber se é mesmo a pessoa ideal para o casamento e para que haja respeito entre os parentes mitológicos (gêmeos ancestrais). Dessa forma, interpreto a existência de certa contrariedade no que está posto no referencial teórico sobre o casamento entre os Kaingang, juntamente com o que está no PPP (2010) da escola e a realidade demonstrada no casamento dos Kaingang com os Fóg, além de suas consequências a partir disso.

Esse mesmo documento também menciona valores de solidariedade, coletividade, responsabilidade, crença (respeito), união como imprescindíveis para o respeito com os kuiã, detentores dos saberes indígenas, para a religião Kaingang e para solidariedade entre os Kaingang na comunidade, local este onde todos se ajudam, corroborando com a fala da educadora Maria.

Sobre os processos de miscigenação, Fassheber (2010) aborda as consequências do contato dos colonizadores preocupados apenas com a expansão e exploração dos territórios dos povos originários. O autor menciona também que esses contatos modificaram a vida desses povos, em especial dos Kaingang, já que corrobora que a etimologia da palavra colonização, a qual tem sua origem no verbo latino “colo” – eu ocupo, eu moro, eu mando – para entender a colonização como um projeto totalizante. O conceito colonização está, portanto, associado à ideia de dominação (FASSHEBER, 2010).

Logo após a merenda, as professoras Nara de Aspectos culturais, Carolina de Português e Luciana de EFI, reuniram os alunos e foram para o campo da comunidade, localizado no meio da aldeia. Durante o trajeto, passo, junto a todos, pela frente do posto de saúde indígena e pelas casas que são de alvenaria com boa estrutura. Ao chegar ao campo de futebol sete, percebi que este tem grama nas laterais e areia no meio. Já em alguns pontos, o campo estava bastante alagado, devido às chuvas dos dias anteriores.

Os alunos organizaram as equipes e me convidaram para participar do jogo. Na ocasião, disse a eles que poderia ocupar o espaço de goleiro para ajudá-los a fechar as equipes, tendo em vista que, logo após o trabalho de campo, preciso me dirigir à escola para trabalhar como professor de EFI. Durante o jogo de futebol, me chamou a atenção que algumas crianças da comunidade chegavam e participavam da atividade com bastante naturalidade, assim como meninas e meninos jogavam juntos, bem à vontade. Os professores, presentes no campo, acompanhavam ao lado, conversando, inclusive a professora de EFI, mas não fez intervenção pedagógica.

Após a aula, ao dialogar com a professora Nara, questionei se a comunidade jogava bastante no campo da aldeia. Ao confirmar, ela salientou que alguns dias são destinados aos homens e outros as mulheres. Achei muito interessante e, ao mesmo tempo, intrigante o fato dos professores se reunirem e levarem todos os alunos para o campo da aldeia, assim como ver crianças e adolescentes adentrando a partida com a maior naturalidade possível. Como eu estava na goleira, visualizei tudo mais de perto e, ao mesmo tempo, com certo distanciamento.

Outro fato instigante se constituiu a partir do momento em que os próprios alunos organizaram as equipes, sem auxílio da docente Luciana, a qual permaneceu conversando com as colegas de trabalho ao fundo do campo. Logo atrás de onde eu estava, na goleira, eu conseguia participar da partida e, ao mesmo tempo, conversar com as docentes.

Sobre o futebol praticado pelos Kaingang, Fassheber (2010) salienta que devido a facilidade da sua prática, assim como da sua adaptação, o futebol que conquistou o mundo também conquistou os Kaingang, os quais o praticam há mais de oitenta anos, conforme levantamento histórico. Dessa forma, o autor traz a tona que um pequeno gesto ou ação podem traduzir com clareza elementos culturais absorvidos pelos indivíduos em suas comunidades, as técnicas corporais encaixam-se, assim, em montagens simbólicas que são “incorporadas”. Além disso, as categorias sociais reconhecem e modificam a vivência física do corpo, ancorado numa visão cultural peculiar da sociedade, em determinados padrões de comportamento, o resultado dessa inteiração acaba por se tornar uma expressão controlada pela sociedade (FASSHEBER, 2010).

Com o andamento do trabalho de campo, ao chegar à escola, percebi que a maioria dos alunos estava com a professora Nara, já que a educadora Luciana não

se encontrava na escola pelo motivo de ter dirigido os alunos de outra escola que trabalha para os JERGS. Como a docente não se encontrava, fui dialogar com o diretor Nestor, diálogo esse que exemplifico a seguir.

Nestor me relatou sua experiência enquanto estudante de EFI, da UFRGS. Em meio ao diálogo, o perguntei: como estava seu andamento no curso? Disse que estava bom, mas apresentava dificuldade em passar em uma disciplina, Fisiologia do Exercício, já que não conseguia compreender os preceitos básicos, assim como os professores não facilitavam a sua interpretação. Em nossa conversa falamos também sobre a invisibilidade da cultura indígena nos cursos de formação de EFI e da constante desvalorização dos trabalhadores que também são estudantes nesse meio. **Durante o diálogo, os alunos saíram da sala e me perguntaram se eu daria aula, algo que precisei explicar que ali eu estava para acompanhar as aulas de Educação Física, não para dar aula. Daí, então, os educandos questionaram o diretor se teriam aula de EFI. Este, por sua vez, respondeu que não, pois a professora não estava. Daí um aluno respondeu: então nós teremos aula “normal”. O diretor respondeu em seguida: mas a EFI também é aula “normal”. O discente, tímido, retornou: digo no sentido de copiar matéria, dentro de sala de aula. Após esse diálogo, pensei em como essa fala do estudante está próxima de muitas compreensões da EFI escolar, a qual não, necessariamente, está em um contexto de escola indígena, mas, como estou no início do trabalho de campo, deixarei para interpretar esses significados mais a frente.** (Diário de campo, Observação 03, Data 15/08/2018).

Em consonância com o diálogo estabelecido entre eu e o diretor da escola, no que tange os processos formativos no componente curricular da EFI, Canon-Buitrago (2017) aborda os currículos de formação em EFI escolar como sendo espaço para práticas de aprendizagem, predominantemente, na lógica colonizadora. Estes não estabelecem saberes interculturais, já que essa abordagem encontra-se subalternizada em virtude dos preceitos biodinâmicos, legitimados pela academia. Sendo assim, o autor evidencia que abordar as temáticas indígenas, como relação dialógica intercultural e não, simplesmente, na lógica competitiva, sustentada pelo capitalismo, iria possibilitar a permissão de que esses povos deixem de ser visualizados pelas lentes do colonizador.

A Educação Física enaltece suas publicações, bem como seus cursos de formação, voltando-os as questões fisiológicas do corpo. Num processo constante de subalternização corpórea, inclusive pelos que estão fora da área de formação, seja na disseminação de roupas atreladas às marcas fitness, em suplementos alimentares, em exercícios novos surgindo a cada dia, ao disciplinamento das práticas corporais pré-prontas, aos exercícios na busca de performances cada vez mais otimizadas, tudo na busca de corpos perfeitos. Em contrapartida surgem doenças atreladas ao psicológico, aumentam as mortes por uso de anabolizantes e cirurgias estéticas, doenças da imagem corporal, e são descobertos que alguns exercícios causam malefícios ao corpo em diversos âmbitos e etc. A área esquece do corpo efetivamente vivido, da autopoiesis que ele emana, bem como suas

raízes sociológicas e filosóficas. Submete-se ao pensamento de um corpo colonizado. Essa subalternização do corpo e de outras interpretações do mundo e dos saberes significa que as experiências vividas não são pensadas como formas estéticas relevantes de ser e estar no mundo, atrelando o corpo a performance e a busca de uma estética perfeita, pautando-se em conhecimentos coloniais. (PEREIRA; GOMES, 2017, p. 6).

Após a conversa entre eu Nestor, os estudantes foram para a merenda e, posteriormente, se reuniram e me convidaram para ir com eles ao campo da aldeia. Na ocasião, questionei com quem eles iriam, já que a educadora Luciana não se fazia presente, e me esclareceram que seria com a docente Nara. Expliquei a eles que se a docente fosse eu poderia ir, sem maiores problemas. Nessa continuidade, exponho meu diálogo com a professora Nara, bem como a ausência da educadora de EFI nessa aula.

No meio do caminho, em direção ao campo da aldeia, em diálogo com a professora Nara, esta me salientou a realização de prova sobre a língua Kaingang e que os alunos só se preocupam com a aprendizagem quando chega perto do teste. A docente também me mostrou o primeiro livro Kaingang, escrito na língua materna e Português. Aproveitei a ocasião para questionar sobre os Kuiã, os detentores dos saberes indígenas, conforme leituras prévias que eu havia realizado, as quais são referências indígenas, frequentemente, citadas. **Nara me informou que nessa aldeia não existe mais nenhum, já que, os dois que residiam ali, um havia ido embora para uma aldeia no interior do RS e o outro morreu. Mencionou que na aldeia possui o cacique, uma liderança que têm a função de resolubilidade nas tarefas. Chegando ao campo, os alunos organizaram os times e me convidaram novamente para participar como goleiro. Na atividade, as meninas jogaram com os meninos e os demais integrantes da aldeia chegavam e participavam, assim como já ocorrera na aula passada. Me chamou atenção o fato dos alunos irem ao campo na aldeia com a mesma naturalidade do que na aula anterior de EFI, ou seja, não necessitou de um espaço pedagógico para que a atividade ocorresse normalmente, me lembrando do diálogo anterior entre o diretor e o aluno, sobre o que seria uma aula “normal” em comparação a EFI no contexto escolar.** Outro fato curioso ocorreu na minha saída do campo. Na oportunidade, me despedi dos alunos, já que iria pegar uma carona para ir embora com o Nestor. Estes se despediram e pediram para que eu olhasse o jogo do Grêmio Football Porto-Alegrense, clube tradicional do estado e do país, que ocorreria naquela noite, contra o Flamengo do Rio de Janeiro. Esse pedido me fez refletir o quanto, realmente, me parece ser forte a cultura futebolística para os Kaingang, assim como o contato com os Fóg, nesse contexto. (Diário de campo, Observação 03, Data 15/08/2018).

Corroboro com Fassheber (2010) quando relata o etno-desporto indígena, ancorado na possibilidade das culturas adaptarem e transformarem suas próprias tradições advindas do contato, mas, mais que isso, a adaptação e transformação expressa o processo de ressignificação e reinserção de valores culturais com mundo dos Fóg.

Com o inverno permanecendo rigoroso, certo dia amanheceu sem chuva, porém muito frio, os ônibus demoraram mais que usualmente para passar, por isso, cheguei em meio ao primeiro período a escola. A professora de EFI estava com três alunos do 6º ano, contando a aluna que frequenta esse ano por não se sentir a vontade no 7º ano. Estes jogavam Banco Imobiliário novamente. Durante o jogo, ocorreu um fato que me deixou bastante instigado, o qual relato abaixo.

Durante o jogo, uma aluna caiu em um território de seu colega e, pelo ocorrido, esta deveria pagar um imposto. Como a educanda não possuía mais dinheiro, a professora disse que, com o decorrer do jogo, a aluna pagaria seu colega. Este questionou a docente com a impossibilidade do pagamento mediante a ausência de dinheiro da menina com quem jogava, mas que, como a professora cuidava do dinheiro do banco, esta que deveria pagá-lo. Após a indagação, a docente reiterou que depois a aluna pagaria o que devia, mas o aluno continuou argumentando que seu padrasto o tinha orientado a nunca deixar as pessoas o passarem para trás. Com esse fato ocorrido, questionei-me no quanto esses povos foram usurpados pelos colonizadores, Estado, administração pública e ainda permanecem resistindo de todas as formas em nome da sua cultura e da sua história. A fala do menino registra que de algumas formas os indígenas tiveram que aprender a lógica capitalista dos Fóg para não permitirem ser “passados pra trás” ainda mais. Ainda me causa estranheza o fato dos alunos falarem duas línguas, entre eles o Kaingang e, com os Fóg, o Português. (Diário de campo, observação 05, Data 27/08/2018).

Como tenho notado com certa frequência a utilização do Banco Imobiliário nas aulas de EFI, entendo que esse instrumento poderia ser utilizado de forma reflexiva pela educadora, como por exemplo, a expropriação territorial que os Kaingang sofreram ao longo dos séculos, já que o referido jogo tem como objetivo a aquisição do maior número de imóveis e terrenos possíveis, numa lógica capitalista. As perspectivas capitalistas de que o vencedor desse referido jogo será quem tiver mais dinheiro e imóveis conquistados, mostra-se determinante e assim permanece na vida dos povos originários. Esses povos sofreram com os aldeamentos a partir da chegada dos alemães e, posteriormente, dos italianos. Após esses contatos, inúmeros fatores culturais dessa etnia foram se perdendo e, dessa forma, a reflexão dos referidos fatos nas aulas de EFI auxiliaria os educandos nos processos de conscientização, por meio da história de seus antepassados.

Compreendo que as possibilidades que poderiam ser trabalhadas nas aulas de EFI estariam ligadas com a noção de corpo que está, diretamente, implicada a noção de pessoa, construída socialmente e associada a cosmologia do grupo, além do entendimento de como esses corpos foram sendo saqueados ao longo dos séculos, conforme reitera Fassheber (2010) quando diz que

Os exemplos se multiplicaram exponencialmente. Seria impossível compilar todos os casos, mas o que pretendemos até este momento é que a construção corporal sul ameríndia tem especificidades e eficácias na vida social. Perfurações, tatuagens, amputações, naturezas desumanizadas, roupas sociais, marginalidades xamanísticas e o uso de psicoativos: cada povo indígena constrói sua noção de corpo aliada a sua própria noção de pessoa. Mecanismos simbólicos e, ao mesmo tempo, instrumentais de incorporação e de identidades singulares. (FASSHEBER, 2010, p. 58).

Posteriormente a esse período, o diretor Nestor veio conversar juntamente comigo e a educadora Luciana sobre a nossa experiência do ensino médio, enquanto alunos e também educadores. A partir do diálogo, este nos solicitou que enviássemos um relatório para ele, já que se tratava de um trabalho seu na graduação em EFI. Ele, na ocasião, voltou a relatar sua dificuldade em concluir a disciplina de Fisiologia do Exercício e que, como já havia concluído 60% do curso, não possuía mais direito a auxílio pedagógico pela UFRGS.

Em seguida, Luciana se retirou e aproveitei para estender o diálogo com Nestor no pátio da escola. Como nossa conversa já ocorre de maneira bem natural, me oportuneizei para realizar algumas perguntas, as quais menciono abaixo.

Como se constitui as práticas corporais Kaingang? Existiam na aldeia os rituais, tantas vezes elucidados nos livros sobre a cultura Kaingang ou, até mesmo, na escola? Existiam os Kuiã, os detentores dos saberes indígenas? Ele me responde que ali, na aldeia, não existia, mas na sua terra Kaingang, no interior do estado, existia o Kuiã e que na escola de práticas corporais Kaingang a única coisa que existia era o grupo de dança que ensaiava com a professora Nara quando havia algum tipo de evento. **A partir das perguntas, o diretor da escola me relatou uma história que ocorreu com ele, um amigo, um adolescente, no interior do estado, durante uma pescaria, em uma mata. Quando voltaram da pescaria, já quase ao anoitecer, o diretor estava em casa, quando o avô desse adolescente, que era Kuiã, preocupado, o procurou para perguntar o que havia ocorrido na pescaria, pois o menino, ao voltar de lá, não reconhecia ninguém e verbalizava coisas sem sentido. Este, por sua vez, respondeu que não havia ocorrido nada demais. O avô do menino convidou o diretor, juntamente de seu amigo, para ir até a mata, onde foram pescar, levando o menino junto. A partir de então, solicitou que eles ficassem mais afastados, enquanto iria com seu neto até o interior da mata. O diretor me relatou, além disso, que, enquanto ele e seu amigo esperavam, o avô do menino ficava gritando pelo nome do seu neto no meio da mata. Logo após o avô chamar o nome de seu neto, os dois passaram e foram em direção a casa. Quando o diretor chegou lá, o menino já estava bem, dormindo. Segundo o Kuiã, o espírito do adolescente ficou perdido na mata, já que, como mais novo, não possuía a mesma força dos dois adultos. Nesse sentido, a volta na mata significava ir chamar o espírito do garoto que estava perdido.** Além disso, nesse dia, também me chamou atenção o fato de que alguns alunos na escola eu ainda não conhecia, corroborando com os relatos expressos pelos professores de que o excesso de faltas, por parte dos estudantes, realmente ocorre. Outro fato que voltou a me chamar a atenção é que o tom de pele de alguns alunos é mais escuro que outros, fato esse que pretendo aprofundar com o passar do trabalho de campo. (Diário de campo, observação 05, Data 27/08/2018).

Após esse diálogo, intriguei-me que, apesar das práticas corporais Kaingang não estarem se manifestando ou pelo menos por enquanto nas aulas de EFI, isso ainda me inquieta, já que o referencial teórico deixou a constatação de que a cultura corporal de movimento dos Kaingang poderia ou, pelo menos, deveria estar posta de alguma maneira, especialmente nas aulas de EFI, mas não é o que venho interpretando.

Em contrapartida, algumas questões referentes à cultura, a cosmologia, a espiritualidade desses povos se expressam na fala do Nestor, mas quando se refere a sua aldeia de origem, não se especifica a de Porto Alegre, a qual apresenta um processo significativo da miscigenação dos Kaingang com os Fóg. Sobre a sua aldeia de origem, é importante trazer a tona que os censos realizados demonstram que as famílias Kaingang mudam-se, frequentemente, de aldeia por várias razões e que, dessa forma, essas dinamicidades dificultam a sua visibilidade (FASSHEBER, 2010).

Em determinado dia, ao chegar à escola, percebi que a docente de Português encontrava-se sozinha na primeira sala de aula, lendo um livro, enquanto a professora de EFI encontrava-se com todos os alunos na segunda sala de aula. Na oportunidade, os estudantes estavam separados em dois grupos, jogando Uno. Imediatamente um dos grupos me convidou para jogar com eles. Após um tempo, a professora de EFI solicitou que os alunos do 8º e 9º ano fossem para as suas respectivas salas de aula, mas chamou-me atenção à verbalização de uma aluna, logo após a fala da professora de EFI, a qual se pautava a partir da seguinte frase: “agora eu vou estudar”.

Fiquei refletindo sobre o significado da fala dessa estudante e, em seguida, questionei-me: quais os sentidos existentes em como os alunos entendem a EFI nesse contexto escolar? Será que a compreendem como uma área do conhecimento ou como uma área de estudo que está posta ali por alguma justificativa? Ou simplesmente é um momento de lazer, recreação ou passatempo?

Posteriormente, a professora de EFI perguntou se os alunos gostariam de jogar futsal contra os alunos da outra escola e a maioria respondeu que sim, no entanto a docente entendeu que seria melhor ir à outra escola, em outro dia. Em seguida, na hora do intervalo, momento em que os alunos se reúnem para comer, nas salas de aula, sugeriram para as educadoras de EFI e Português para irem ao campo, jogar futebol.

Sobre o diálogo da educadora Luciana de EFI com seus alunos, a respeito de jogarem contra alunos de outra escola, fiquei refletindo a partir do quanto a sua prática educativa está controversa, já que, na escola, as meninas, juntamente dos meninos e outros integrantes da aldeia, jogam coletivamente, mas, quando adentram espaços da escola dos Fóg, acabam por entrar na lógica capitalista de ganhar ou perder ou, como já relatados, de perspectivas sexistas, as quais definem lugares fixos em que as mulheres estão de um lado e homens de outro. Nesse sentido, portanto, se constitui a dualidade de que nas aulas de EFI os estudantes não pudessem estar em comunhão.

Da mesma forma, ao se trabalhar determinados jogos, sem reflexão didática e crítica, estes me remetem a interpretar outros significados que permanecem sendo reproduzidos na EFI escolar, por meio do histórico reducionista ainda subalternizado no contexto escolar. Nesse sentido, a inserção na escola e na sociedade, também, se deu por meio de concepções militares e médicas, afastando-se do saber teórico das ciências sociais e humanas ao basear-se no campo das áreas dominantes que, até hoje, predominam.

Para esse caminho, Bossle e Bossle (2018) reiteram que a EFI Escolar tem problematizado poucos estudos no âmbito da EFI Escolar, devido a uma persistente e contundente desvalorização dos saberes críticos produzidos na área que, constantemente, se reflete o caráter científico do paradigma dominante ao negar outras formas de conhecimento que não se pautam pelas suas concepções epistemológicas.

Sobre a prática educativa, exercida pela educadora de EFI, a negação de direitos está imposta. Nessa perspectiva, Grandó e Vinho (2016) corroboram ao mencionar que a maioria dos professores de EFI ignoram suas práticas racistas, impondo-se autoritariamente, violentando expressões corporais de negros e indígenas. Assim, evidencia-se a visão estereotipada sobre a corporeidade das crianças, jovens e adultos, na denúncia de práticas que fortalecem a cultura dominante colonialista (GRANDÓ; PINHO, 2016).

De forma alienada, educam pessoas pautando-se nos padrões corporais burgueses atuais que definem como belo, inteligente e moralmente "nobre" o corpo cujas marcas estéticas sejam reconhecidas como europeu/branco, cristão, heterossexual, jovem e magro. O corpo de cada pessoa na escola deve ser compreendido pelo professor como uma produção social complexa, pois é tecido nas relações sociais históricas que constituem a sociedade brasileira, e, portanto, também se diferenciam a partir dos

marcadores sociais de acesso aos bens materiais de classe, constituição familiar, gênero e orientação sexual, idade, etnia-raça, religião entre outras dimensões socioculturais que definem as identidades de cada pessoa. Cada grupo social, conforme determinações socioeconômicas históricas e culturais, produz um corpo específico a partir de educações distintas que o marcam como único, como pessoa única num determinado contexto e sociedade. (GRANDO; PINHO, 2016, p. 26).

Sobre essa perspectiva de opressão, Grando e Vinho (2016) afirmam ainda que

Os processos de exclusão vivenciados nas aulas de Educação Física, geralmente justificáveis pelo “mau comportamento” de corpos negros e indígenas, expressam a negação dessas pessoas e, ao mesmo tempo, evidenciam as formas de resistência e alteridades constitutivas de jovens marginalizados também na escola. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 26).

Os autores trazem elementos significativos quando mencionam os processos de exclusão vivenciados pelos alunos nas aulas de EFI, pois muitos educadores ainda definem os corpos nos padrões europeus, ao invés de compreenderem os corpos como construção histórico-social que possuem muitos marcadores sociais como classe, etnia, acesso aos bens materiais, orientação sexual, entre outros.

Dessa forma, entendo que a EFI escolar indígena, estando por meio dos preceitos próprios da interculturalidade e da decolonialidade, possibilitaria fazer reflexões suficientes para que o corpo deixe de ser tratado como objeto, já que a educação decolonizadora deve proporcionar a perspectiva crítica e consciente, na relação com outros corpos na sociedade.

Nesse sentido, exemplifico maneiras que a EFI poderia ser abordada, a partir da concepção do corpo Kaingang pautada com

A noção de pessoa Kaingang que está relacionada diretamente com a noção força, pois ambas se relacionam com a forma de organização sócia do grupo, com a divisão de metades exogâmicas, suas pinturas corporais e com as formas de nomação. A construção do corpo dos Kaingang está relacionada à noção de força, ao uso dos remédios do mato e ao treinamento particular dos sentidos perceptivos (que vimos anteriormente). Mas está sobremaneira, aliada ao mito e ao dualismo Kamé e Kairu e suas pinturas corporais. (FASSHEBER, 2010, p. 63).

Exponho, posteriormente, nosso trajeto até o campo de futebol da aldeia, percorrido por um caminho diferente das outras vezes que, na oportunidade, nos deslocamos por uma trilha atrás da escola. Além disso, exemplifico um diálogo entre a professora Luciana e um estudante que se encontrava com a frequência escolar bastante comprometida.

Fomos todos para o campo de futebol, mas dessa vez pela trilha que existe atrás da escola. Nesse sentido, me chamou atenção a quantidade de lixo

existente no caminho. A docente de EFI mostrou o local onde pretende fazer uma horta com os alunos. Chegando lá, os alunos organizaram as equipes e me convidaram para participar. Dessa vez optei por ficar do lado de fora para dialogar com as educadoras Carolina e Luciana. **Já no início do jogo, notei novamente as crianças da aldeia se inserindo no futebol com bastante naturalidade. Outro fato curioso se deu pela situação de que um dos alunos não havia ido a aula, tal como em outras vezes, mas naquele dia compareceu e se inseriu no futebol tranquilamente. Após o jogo, a docente de EFI o perguntou: Júnior, por que faltaste a aula? Este, permanecendo de cabeça baixa, não respondeu. A professora, em seguida, pediu para o aluno voltar para a escola para não perder o ano letivo, terminar o ensino fundamental e 'ser alguém na vida'. O menino respondeu afirmando não possuir mais interesse e, logo após, a professora o questionou: Como você vai se sustentar? E, prontamente, ele respondeu: pelo tráfico de drogas. A educadora, atônita, não continuou o diálogo. É pertinente salientar que esse aluno do 7º ano possui uma irmã mais velha, do 9º ano, a qual estava na aula, mas também possui problemas de frequência escolar.** Logo após, a professora de EFI me contou que o aluno ausente estava ingerindo bebida alcoólica, juntamente com um grupo de amigos na aldeia. Além disso, ela me confidenciou que este perdera seu irmão mais velho, atropelado, um ano atrás, fato que desestruturou ainda mais a família que já possuía problemas com o álcool, a partir do pai. Me chamou a atenção o fato da aldeia, apesar de pequena, possuir duas igrejas evangélicas e que uma aluna, em especial, não participa das aulas de EFI, pois as igrejas não permitem. (Diário de campo, observação 06, Data 29/8/2018).

Após o jogo de futebol dos Kaingang no campo da aldeia, corroboro com Fassheber (2010) quando este salienta a dinâmica cultural na incorporação de elementos não tradicionais mesclados aos tradicionais, já que o esporte não é copiado ou imitado, mas, sim, incorporado, ganhando significado próprio em cada cultura indígena, especificamente dentro da tradição. Conforme Vinha (1999), o crescimento do futebol em aldeias, na escola e, por vezes, até tomando à frente das tradições locais, possibilitava aos mais velhos, percebendo o esporte sobrepondo-se às práticas culturais, uma intervenção, limitando tais situações.

Compreendo que, a partir do futebol, a educadora de EFI poderia trabalhar o esporte de forma reflexiva, desde sua chegada nesses povos, mas, principalmente, potencializar o que já existe ali de cultura corporal do movimento, englobada em todo âmbito indígena. A cultura corporal de movimento deve compor o currículo de EFI, segundo Grandó e Vinho (2016), a partir de problematizações, pois as escolhas dos conteúdos dependem do professor e essa é uma ação política, já que esse deve estar capacitado do ponto de vista técnico, sociológico, antropológico e filosófico, tratando tais conteúdos para a desconstrução das relações de poder, historicamente, construídas.

Esse currículo deve situar o sujeito na história, buscando evidenciar os conhecimentos numa compreensão decolonial que,

Por meio de intervenções pedagógicas, valorizar os conhecimentos de populações, historicamente, silenciadas, mas que produziram nessas mesmas relações, predominantemente as manifestações da cultura corporal de movimento que identificam o povo brasileiro, inclusive no salão de festas da dita "sociedade burguesa", esse mesmo povo tem suas formas de ser e viver, no entanto, desprestigiadas cotidianamente e suas culturas subalternizadas por um poder avassalador de extermínio do outro, do diferente construído na lógica colonial. Desse modo, a cultura corporal é vista como fenômeno complexo, para além de meras técnicas, pois expressam eficácia técnica e simbólica para o coletivo no interior do qual se desenvolve processos humanos, sociais, ambientais e cosmológicos. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 40).

Corroboro com as autoras quando mencionam que a EFI deve propor práticas pedagógicas decoloniais, desconstruindo relações de poder que estão, historicamente, estabelecidas na sociedade. Esse componente curricular deve valorizar e resgatar manifestações da cultura corporal de movimento das populações que estão há muito tempo as margens da sociedade.

Sobre a materialização curricular das temáticas indígenas, Canon Buitrago (2017) menciona que essas não estão contempladas, já que existe uma série de conhecimentos que, ao longo da história, estão legitimados em relação a outros, mesmo no currículo humanista que contempla os diversos saberes de uma universidade colombiana.

Sendo assim, a decolonização dos sentidos, estudos, práticas e discursos a serem abordadas em relação ao indígena nos currículos de formação docente contribuiria não só para a materialização de diálogos entre saberes científicos, culturais e pedagógicos, mas também no estabelecimento de um conjunto de condições de produção que levassem a pensar em novas alternativas de estudo e pesquisa intercultural nas quais o indígena, o afrocolombiano, as comunidades rurais etc., pudessem ser efetivamente legitimados em uma sociedade que precisa da paz, do reconhecimento das suas distintas realidades e do respeito à diferença. (CANON BUITRAGO, 2017, p. 183).

O autor, no parágrafo acima, expõe a importância da decolonialidade nos currículos de formação, já que poderiam surgir outras e pertinentes formas da produção de conhecimento no âmbito da EFI, como a dos negros e populações que vivem em zona rural.

Nessa correlação e com a permanência do inverno bastante rigoroso, exemplifico mais uma aula de EFI e minhas reflexões ao me deslocar para a escola, com uma chuva ininterrupta de três dias, pensei: quanto tempo demoraria para secar o terreno da escola? Lá, acontecem as aulas de EFI, mas será que este espaço, realmente, precisa estar seco? Pode ser que seja meu pensamento tradicional sobre a EFI escolar.

Realmente, ao chegar lá, a escola estava muito embarrada, as estradas bastante prejudicadas e todos os alunos estavam juntos em uma sala de aula, com as professoras Luciana, Nara e Carolina. A maioria dos alunos jogava Banco Imobiliário, enquanto dois alunos olhavam filme no celular. Na próxima partida do jogo, fui convidado a participar, mas, dessa vez, a professora de EFI o executou com cartas, a partir da existência de perguntas e respostas e, quem respondia certo, seguia jogando no tabuleiro.

Sobre meu trabalho de campo, especificamente sobre o ensino da EFI na escola indígena Kaingang, os alunos Kaingang, minhas reflexões em geral, elucido meus diários de campo, com objetivo de demonstrar minhas indagações até o momento:

Como o inverno está bastante rigoroso, me parece que os alunos têm frequentado pouco a escola. Outra interpretação que observo está pautada em relação, especificamente, as aulas de EFI, assim como, de forma geral, das outras áreas do conhecimento, pois, na maioria das vezes, os alunos jogam Banco Imobiliário, futebol no campo ou voleibol na escola. Isso me causa muita estranheza, tendo em vista que tenho outro conhecimento de escola, tempos e espaços. Do mesmo modo, os preceitos teóricos do RCNEI ou do PPP da escola relatam que na escola indígena específica é para se trabalhar a cultura e a história desses povos, algo que eu ainda não consegui visualizar. Outra questão que me intriga é a escolarização para os Kaingang. Será que ela, realmente, é importante para eles? Qual o significado que essa escola tem para esses povos? Os alunos, após a merenda escolar, composta de arroz, feijão e frango, foram liberados para casa, já que chovia muito. Aproveitando esse espaço, perguntei para a docente de EFI se os alunos tinham ido até a sua outra escola realizar os jogos contra os alunos de lá, como haviam combinado na aula anterior. Ela me respondeu de forma afirmativa ao dizer que sim e que haviam vencido todas as partidas, diz ela muito radiante. Perguntei, em seguida, o que tinham jogado, respondendo-me que futsal. Questionei também se jogaram meninas e meninos como de costume na escola Kaingang. Ela salientou que jogaram as meninas contra as meninas e, posteriormente, os meninos contra os meninos. Fiquei pensando no fato da EFI escolar estar ancorada apenas na lógica esportivista, não reflexiva, não dialógica, na prática pela prática, até mesmo o futebol, praticado no campo da aldeia entre ambos e que, quando desloca-se para a escola dos Fóg, perde a sua característica ao entrar na lógica do colonizador que ganhar e perder se tornam hegemônicos e mais importantes, respectivamente. (Diário de campo, observação 07, Data 3/9/2018).

Como o inverno se apresenta de forma rigorosa e, após vários dias de chuva, nesse dia amanheceu com sol e um pouco menos frio. Ao chegar ao ambiente escolar, percebi que o carro da professora Luciana se encontrava fora do terreno da escola. Esta, ao mesmo tempo, dialogava com trabalhadores de máquinas que estavam em frente e solicitava a estes que arrumassem a rua da entrada da aldeia,

já que se encontrava bastante esburacada em decorrência das chuvas dos últimos dias.

Os alunos, num total de treze, estavam todos juntos na aula da professora Carolina, sentados em dupla, em virtude da realização de exercícios com seus respectivos cadernos e livros didáticos. Ao chegar para conversar com a docente de Português, esta me relatou que o diretor queria dividir os alunos, nos seus devidos anos, já que a professora Luciana havia se atrasado. Ela, porém, solicitou que isso não ocorresse, já que, sozinha, não conseguia dar aula, pois os alunos só queriam participar das aulas de EFI. Reiterou, ainda, que a mãe do estudante Heitor foi à escola reclamar que no caderno do filho não possuía matéria. A docente, na oportunidade de diálogo, justificou a percepção da mãe a partir da ausência de interesse dos alunos que, ao mesmo tempo, também não cuidam de seus materiais próprios e didáticos.

Fiquei refletindo sobre a fala da docente quando reverbera que os alunos realizavam exercícios do livro didático, sem diálogo, sem reflexão. A educação bancária que Freire (2017) tanto questionava, repercute justamente a educação como depósito de conhecimento, onde um detém o saber e o deposita naquele sem saber algum, além da aula como um espaço sem consciência crítica e, esse contexto indígena, mostra-se tão peculiar para esse tipo de abordagem emancipatória.

Com o fato dos alunos não permanecerem em sala de aula, característica pertencente da cultura que define tempos e espaços de maneira diferenciada, as professoras combinaram de que, do início da aula até o intervalo, os alunos ficariam na aula de Português e, posteriormente, iriam para o campo da aldeia com a docente Luciana.

Posteriormente, fomos todos para o campo da comunidade e lá me chamou atenção o fato deste estar bastante molhado e cheio de lama, fatos esses que não atrapalharam o futebol dos Kaingang, espaço que meninas, meninos, crianças e integrantes da comunidade entram e saem com grande naturalidade. Nessa correlação, Fassheber (2010) ao interpretar que a cultura futebolística pudesse estar degenerando seus costumes, em função da modernidade, compreende que isso mostra a força da cultura indígena em se adaptar as novas realidades, demonstra, também, que estão no comando de seu mundo.

Ao dialogar com a professora Luciana, questionei sobre o cemitério indígena, o qual já havia sido comentado por várias pessoas. Ela solicitou que o estudante Vítor, estando do lado de fora, que me levasse até lá, já que ficava alguns metros atrás do campo. Na ocasião, Carolina, a professora de Português, também não conhecia e foi conosco. Durante o trajeto, nos cuidamos bastante, pois tudo estava muito escorregadio, devido às chuvas. Chegando lá, nos deparamos com um cemitério pequeno, o qual possui em torno de cinco lápides. O aluno nos mostrou a lápide do irmão de um dos alunos da escola (encontra-se, atualmente, com problemas de frequência escolar) que morrera um ano antes em um acidente de carro, bem como nos mostrou o local onde fora sepultado o antigo cacique da aldeia.

Em seguida, após o final das aulas, eu estava na parada de ônibus para voltar para casa quando o diretor da escola me ligou para realizar um convite de participação em um carreteiro/almoço que ocorreria na escola, no dia posterior. Na ocasião, fiquei muito feliz com o convite, já que este evidencia o início da construção de laços mais estreitos entre eu e a escola, assim como uma oportunidade de conhecer mais pessoas da aldeia para o auxílio, assim, da interpretação da cultura Kaingang na escola.

Gostaria de expor, posteriormente, um diálogo que ocorreu entre eu e a Nara, professora de Aspectos Culturais, numa aula em que esta e Luciana juntaram as turmas do 6º e 7º ano. Os alunos Heitor, Ronald e Núbia convidaram-me para jogar Banco mobiliário, mas que, logo no início do jogo, a estudante Juliana apareceu na sala, pediu para jogar e eu pude dizer a ela para que jogasse em meu lugar. Em seguida, me sentei ao lado da Nara e começamos um diálogo que elucido abaixo.

Aproveitei a oportunidade para perguntar se ela sabia algo sobre as práticas corporais dos Kaingang ou da EFI. Ela disse que foi atrás de alguns jogos que praticava quando criança, inclusive com milho. Salientou que chegou a sugerir essas atividades com outros três professores anteriores de EFI na escola, mas que nenhum teve interesse em trabalhar os jogos e práticas Kaingang. Nesse sentido, problematizamos o fato de que os professores da escola devem se adaptar a realidade da escola que é específica, mas que isso não ocorre. Questionei se eu e a professora de EFI poderíamos auxiliar nesse processo de resgate, pensando e repensando a EFI escolar na escola indígena. Posteriormente, refleti muito sobre o fato dos professores de EFI não quererem se desacomodar, os quais acabam no mesmo lugar, no contexto e conteúdos dos Fóg. Logo após, a professora Luciana sentou-se ao nosso lado, mostrando-se muito disposta a ajudar nesse processo de resgate das práticas corporais e jogos Kaingang. A professora de Aspectos culturais salientou que gostaria de resgatar o carregamento de toras e o arco e flecha. (Diário de campo, Observação 10, Data 10/09/2018).

Sobre o diálogo que obtive com a professora de Aspectos culturais, em relação aos educadores de EFI anteriores na escola Kaingang, compreendendo que a EFI escolar, enquanto área do conhecimento prevalece, ainda, com o conhecimento hegemônico colonial de tradição ocidental e que necessita potencializar o estudo de uma prática social contemporânea, refletindo o corpo com trajetória histórica, na qual está inserida. Na conjuntura contemporânea, onde o conservadorismo extremo tem se elevado, consideravelmente, com os preconceitos de gênero, raça, homofobia e xenofobia, é importante elucidar que a EFI escolar ainda permeia essas questões em amplitude reducionista, de parâmetro biológico/fisiológico/cinesiológico.

Em contrapartida, entendo que as aulas de EFI devem considerar os aspectos culturais dos indígenas ricos em práticas, ritos e simbologias. A EFI, que impunha conteúdos, deve ficar no passado para ser ressignificada por um projeto transformador ao respeitar os conhecimentos de seus alunos, além de contar com trabalho de forma plural e crítica no atendimento das demandas desses povos. Os alunos das escolas indígenas devem refletir as consequências do capitalismo na atuação de forma consciente no cotidiano. A partir disso, entendo a possibilidade da existência de corpos emancipados com suas interpretações e significados, por meio da experiência social compartilhada, na interação social com os sujeitos.

Quanto à preocupação da educadora Kaingang em recuperar determinadas jogos e práticas desses povos, é pertinente pensar que

Atualmente existe uma grande preocupação dos Kaingang em recuperar a prática de pequenos jogos – o que chamamos de jogos de tabuleiro – realizados em rodas sentadas utilizando pedras e sementes de diferentes espécies de milho e também com o pinhão. Principalmente, os professores indígenas têm se preocupado em resgatar o conhecimento de alguns jogos, danças e brincadeiras. (FASSHEBER, 2010, p. 78).

Da mesma forma, é importante mencionar o quanto esses jogos e práticas Kaingang foram sendo eliminados e silenciados pelo colonialismo, a ponto de praticamente estarem extintos, necessitando de um resgate histórico. Nisso compreendo a importância da EFI nesse processo emancipatório quando penso que

Com a colonização – e o ethos cristãos dos diversos colonizadores -, várias manifestações culturais Kaingang se tornaram proscritas. Tal e qual o processo de interrupção dos rituais do Kiki, considerada demoníaca, ocorre o processo de interrupção de certos jogos tradicionais, principalmente esses descritos até aqui e que têm caráter beligerante. Os efeitos das técnicas Kanjire, afinal, eram usados como estratégias de combate à colonização, como sugere a descrição feita por Debret (1978) sobre os “bugres” do Rio Grande do Sul, em sua viagem pictórica pelo Brasil entre 1816 e 1830. (FASSHEBER, 2010, p. 81).

Em consonância aos argumentos elucidados, Fassheber (2010) traz a tona que os Kaingang passam por um processo de encabulamento quanto a sua participação nos jogos indígenas, alegando não terem mais o que mostrar em termos de seus jogos tradicionais.

Ante aos “silêncios”, “esquecimentos” e “encabulamentos” dos jogos tradicionais dos índios do sul do Brasil e ante a necessidade formulada pelos próprios indígenas em entender esses silêncios em suas culturas e em entender o processo de introdução dos esportes modernos nas terras indígenas, foi que surgiu a proposta de realizarmos encontros entre as Universidades e as terras indígenas do Brasil meridional para pensar alternativas e saídas para as questões da cultura corporal e estabelecer um diálogo com esses indígenas. (FASSHEBER, 2010, p. 100).

Em consonância, o autor reitera as reflexões que foram realizadas a respeito dos esportes modernos dentro das aldeias e também possibilidades de se resgatar jogos, danças e brincadeiras antigas tradicionais desses povos. Como já constatado, existe um decréscimo da prática dos jogos tradicionais entre os Kaingang, as transformações vindas dos aldeamentos, perdas das matas, entre outras, os quais são fatores importantes no processo de ressignificação das brincadeiras e jogos tradicionais entre os Kaingang (FASSHEBER, 2010).

Diante dos fatos apresentados, interpreto que o processo da cultura corporal de movimento e sua ausência no âmbito da escola e também da aldeia Kaingang é uma realidade presente não só nessa escola, mas em outras perspectivas dessa etnia em outros estados, evidenciando o quanto o processo de colonização interferiu e permanece intervindo severamente na vida desses povos. Nessa correlação, exemplifico como a EFI corrobora com o silenciamento dessa cultura ao dialogar com os estudantes da escola Kaingang.

Em determinado dia do trabalho de campo, a educadora de EFI não se fazia presente, pois estava em reunião pedagógica de outra escola. Percebi que os alunos do 6º e 7º ano estavam com a docente Carolina, num total de oito alunos. A professora Nara, por sua vez, estava com o 8º e 9º ano, num total de quatro alunos. Como não teria aula de EFI, aproveitei para dialogar com outros colaboradores da pesquisa e realizar algumas perguntas mais específicas com os estudantes. Esse momento se realizou no intervalo, após a merenda dos alunos, como elucidado abaixo.

Os estudantes Marcelo, 8º ano, Luís, 9º ano e Heitor, 6º ano, estavam sentados quando me aproximei e perguntei se estavam sentindo falta da professora Luciana e das aulas de EFI. Em seguida, disseram que sim. Posteriormente, questionei ao Marcelo o que achava sobre a EFI, sua importante na escola e se produzia algo significativo. Ele ficou

tímido e não quis responder. Já Luís, ao seu lado, sorria, também envergonhado, uma característica dos Kaingang, algo que venho observando, com o passar do trabalho de campo. Foi no momento que Heitor do 6º ano veio até mim e perguntou: ‘sor’, eu posso responder as suas perguntas? Respondi que sim e que ficasse a vontade. Em seguida, ele expressou a EFI como brincadeira. Após, o questioneei se existiria mais alguma coisa, mas ele respondeu que ela é esporte e bacana, já que não precisa pensar. Os meninos que estavam do lado e não quiseram responder, se mantiveram tranquilos ali do lado, sorriam levemente, e, como não quiseram responder, eu voltei a perguntar para Marcelo e Luís se eles concordavam concordam com o Heitor. Eles sorriram e balançaram a cabeça, expressando que sim, muito tímidos. Logo após as respostas dos meninos, eu me perguntava se essa seria a melhor maneira de perguntar algo para os alunos da escola, já que meu vínculo com eles é bem próximo, mas que, mesmo de uma maneira bem informal, ainda se mostram bem encabulados quando se pergunta algo mais específico. Outro fato que fiquei pensando está pautado na existência de conhecimento, por parte dos alunos, em relação a minha pesquisa sobre a EFI e que, também, sou docente dessa mesma área do conhecimento, possibilitando motivos a mais para que estes tenham ficado ainda mais tímidos para dizer que a EFI, para eles, fosse relacionada ao esporte, lazer ou, simplesmente, não precisasse pensar. Outras reflexões que tive partiram do pressuposto de que essas respostas chegaram até mim mesmo que não, necessariamente, precise estar numa escola indígena intercultural, específica e bilíngue para ter. Além disso, fiquei avaliando a minha competência no que diz respeito à interpretação dos aspectos simbólicos produzidos nas aulas de EFI dessa escola, a partir de questionamentos que afligem sobre os significados praticados serem esses mesmos. Mesmo após essas indagações, entendo que, como a escola Kaingang é bem pequena, posso fazer esses diálogos ou algo semelhante com todos os alunos e compreender quais os saberes que são produzidos nas aulas de EFI”. (Diário de campo, observação 20, Data 5/11/2018).

Corroborando com o que os estudantes estão explanando sobre os conhecimentos produzidos na EFI, bem como os significados produzidos por este componente curricular na escola indígena, elucidado o que Fassheber (2010) menciona a partir do fato da entrada de elementos e culturas dos Fóg em detrimento dos saberes oriundos dessa etnia e suas respectivas consequências quando diz que

Esta cultura permanece sendo controlada por regras que fazem o corpo físico e individual ser percebido no corpo social. Isto denota que a especificidade de construções corporais, que cada povo adota, permitem sobremaneira afirmar cada identidade étnica. A identidade gravada no corpo faz o corpo se expressar de forma singular, mesmo se pensarmos na expressão a partir de outros conhecimentos e comportamentos introduzidos em suas vidas, como são os casos dos esportes introduzidos nas aldeias. (FASSHEBER, 2010, p. 69).

Sobre esse processo de ensino da EFI na escola Kaingang, ao meu entender, não estar de acordo com os preceitos da escola indígena Kaingang, na semana subsequente, aproveitei para iniciar um diálogo com a educadora Luciana sobre a língua Kaingang e seu início o trabalho na escola. Durante o período em que estávamos juntos no 8º e 9º ano, com a presença de quatro alunos, a docente

organizou um jogo de cartas chamado Pife¹⁹, o qual se joga com dois a oito participantes, de forma individual, a partir da distribuição de 9 cartas para cada participante para o alcance do objetivo de fazer trincas ou sequências para finalizar a partida.

Durante a partida, emergiu o assunto sobre a língua Kaingang. Marcelo, um aluno ali presente, não falava, mas entendia e os outros, como Isis, Luís e Diego, entendiam e falavam a língua materna. Quando solicitei para falar algo em Kaingang, já que acho a pronúncia muito bela, eles sentiram-se encabulados e não quiseram pronunciar.

Posteriormente, fomos conversando sobre seus pais, se eram indígenas com indígenas ou se havia o processo de miscigenação. Luís me informou que é filho de pai Kaingang e mãe Fóg, mas, em contrapartida, salientou que sua mãe foi criada desde pequena na aldeia. Além disso, me disse que falava Guarani, já que seus pais e irmãos falavam. Diego, por sua vez, é filho de mãe indígena e pai Fóg, já Marcelo é filho de pais Kaingang e Isis de mãe Kaingang e o pai Fóg.

Compreendo, pelo diálogo estabelecido com os estudantes, que o processo de miscigenação entre os Kaingang é algo bastante naturalizado entre eles, diferentemente do que a maioria das literaturas aborda, principalmente no que se refere à história e cultura Kaingang, ainda mais quando se tratam das pinturas Kãme e Kãiru.

Em período subsequente, a docente Luciana foi para o 7º ano com dois alunos ali presentes com a realização de um trabalho com a educadora Carolina. Na ocasião, aproveitei e perguntei para a professora de EFI se eu poderia fazer alguns questionamentos a ela, já que os estudantes estavam terminando outra atividade. Esse diálogo, referente à sua prática educativa na escola Kaingang, exemplificado abaixo.

No início, a questioneei sobre como havia sido seu início de trabalho na escola Kaingang. Ela, por sua vez, me explicou que foi a partir do diretor Nestor que foi em sua escola para convidá-la, mas que, há três anos, o antigo cacique já havia realizado o convite, sem sucesso, já que ela ia assumir em outra escola. Na época, relembra que o cacique acabou morrendo em um acidente de carro e que era muito engajado com a comunidade, mas que, como havia morrido este não podia mais fazer a exigência na SEC para que ela pudesse assumir na escola naquele momento. Nisso, a professora revelou que seu trabalho foi muito difícil no início, já que muitas dificuldades assolaram. Nesse momento, a questioneei sobre quais seriam essas dificuldades e ela me

¹⁹ Maiores informações: www.megajogos.com.br/pife-pif-paf-online/regras.

expressou a partir da argumentação da definição de cultura deles quando se refere ao fato de entrada e saída da sala por parte dos alunos, além de ida para casa a qualquer momento, por vezes a falta de limites, a não utilização de material escolar, falta da gestão escolar na organização da escola, etc. Posteriormente, perguntei à professora sobre a existência de planejamento nas suas aulas. Ela expôs que não, já que, a cada dia, é uma nova realidade. Como não existe planejamento, a indaguei sobre algum trabalho referente à cultura Kaingang nas suas aulas e esta evidenciou que não, sem dar detalhes, apenas reiterou que os conteúdos trabalhados são os mesmos da escola dos Fóg. Argumentei também o fato da docente interpretar ou não algo referente à cultura Kaingang ou das práticas corporais nas suas aulas e ela manifestou que não, apenas estranhou o fato das meninas expressarem que o campo de futebol era delas, diferentemente das escolas Fóg que o predomínio é dos meninos, já que eles 'comandam'. A educadora, no decorrer do diálogo, seguiu expressando que os alunos, na escola, gostam bastante dos jogos de tabuleiro, diferentemente das escolas Fóg, já que houve uma tentativa, por parte dela, de levar o ping-pong para os alunos, mas que estes não se mostraram interessados, sendo que, no máximo, apenas haviam visualizado um ensaio das danças Kaingang com a professora Nara. Na sequência, continuou argumentando que não planeja suas aulas, já que não sabe como vai ser a realidade escolar, corroborando o fato de não conseguir ter levado os alunos para o JERGS pela falta de documentação destes, pelo fato de que muitos só possuem o registro de nascimento em Kaingang, algo que não aceitam na organização do evento. Nesse dia, cabe ressaltar, a professora organizava um torneio de voleibol, o qual se realizaria com as escolas da região. Quando questionada sobre como avaliava os alunos, ela salientou que as avaliações ocorriam por meio da participação e, anteriormente, havia conseguido realizar uma avaliação teórica sobre os jogos olímpicos, expressando sua surpresa pelo grande conhecimento dos alunos com esse evento. Posteriormente, a indaguei se durante o seu processo de formação em EFI ela havia tido acesso a algo relacionado à cultura indígena ou, até mesmo, as suas práticas corporais. Ela sorriu e manifestou a afirmação que sua formação jamais falou sobre indígenas, mas, sim, sobre conteúdos relacionados aos esportes, saúde e, tudo o que está aprendendo, pauta-se na prática mesmo. Expus o fato das práticas corporais Kaingang nas aulas de EFI e se a docente identificava algo. Esta apontou que não, apenas as danças kaingang, trabalhadas pela professora de Aspectos culturais. Manifestei, no diálogo, a questão do PPP da escola e se a professora trabalhava ou pensava em abordar os aspectos norteadores do referido documento. Ela ficou espantada, e me perguntou: 'você teve acesso ao PPP da escola?', reiterando nunca ter tido acesso ao documento. Argumentei que sim, já que, quando solicitado ao diretor, este me emprestou. Perguntei, em seguida, se ela entendia que a EFI da forma que está na escola Kaingang contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. Ela reiterou que sim, pois auxilia nas relações interpessoais dos alunos, trabalha o respeito. Além disso, salientou as questões de gênero quando as meninas são desrespeitadas pelos meninos o tempo todo e que apenas duas alunas se impõem contra os meninos. Mencionou também que nas escolas dos Fóg existe mais respeito com as mulheres. Quando questionada se gostaria de mudar algo na sua prática educativa no próximo ano letivo, ela me comunicou que sim, já que pretende dialogar com a direção escolar para propor um trabalho interdisciplinar em um projeto de planejamento com todos os professores, pois entende que seu trabalho está solto. Mencionou também que na escola indígena, a qual conhecia na cidade de Viamão, se trabalha o futebol, por exemplo, só que por projetos de trabalho. Trago a tona o quanto a EFI dessa escola kaingang está na

lógica colonizadora, já que é tratada na perspectiva esportivista, do lazer, já tão refletida no sentido de estar fora de contexto e que, se for abordada somente dessa forma, sem reflexão, o melhor exemplo de produto final são os JERGS, pautados na lógica sexista das meninas contra as meninas e os meninos contra os meninos, algo que não se sustenta com a escola Kaingang, já que a lógica capitalista foi à mesma que fez com que esses povos fossem expropriados de diversas maneiras. O trabalho avaliativo, mencionado pela professora, baseado nos jogos olímpicos e não nos jogos olímpicos indígenas, por exemplo, é uma forma de demonstrar o quanto essa prática, nesse contexto, esta fora de parâmetro, ainda mais para quem acredita em uma formação crítica e emancipatória. (Diário de campo, observação 21, Data: 7/11/2018).

É pertinente salientar, nesse diálogo com a professora de EFI, inúmeras questões, como, por exemplo, o fato da professora não ser Kaingang expõe a não convergência frente ao RCNEI (1998) e ao PPP (2010) os quais explicitam a importância dos próprios indígenas estarem à frente dos conteúdos a serem tratados nas suas escolas específicas; o fato desta não realizar planejamento das suas aulas com a justificativa de que, a cada dia, a escola e os alunos estão diferentes, porém, compreendo que a justificativa da educadora não se sustenta, já que o planejamento proporciona o direcionamento das aulas e, nessa lógica, orienta os objetivos a serem alcançados.

Quando questionada sobre o seu processo formativo, a educadora salienta não ter orientação alguma sobre os preceitos indígenas, evidenciando os processos coloniais desse componente curricular quando trata a respeito de povos e saberes invisibilizados. Nisso, concordo com Canon-Buitrago (2017) que traz à tona a importância dos currículos de EFI na formação e no reconhecimento da diversidade cultural, a partir de outras formas de ver e entender o mundo, possibilitando a aproximação e sensibilização da emergência destas outras formas de vidas colonizadas.

A docente organizava um campeonato de voleibol com outras escolas, essas que são divididas entre as meninas contra as meninas e os meninos da mesma forma. Nessa perspectiva, novamente a EFI encontra-se amparada nos preceitos esportivistas e na lógica capitalista que, necessariamente, necessita de um vencedor e um perdedor, diferentemente da forma como o futebol é jogado no campo da aldeia.

Nesse sentido, a colonialidade, juntamente do contexto histórico que a constitui, possui relação significativa com o ensino desse componente curricular nos processos consolidados de ensino, assim como uma correlação direta com processos de dominação, imposta pelos europeus, frente aos povos indígenas. Em

consonância da constituição da Europa, como nova concepção de identidade para o mundo, juntamente da elaboração teórica da ideia de raça, a partir da naturalização dessas relações coloniais de dominação, significou novas maneiras de configuração das práticas de relações de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados, mostrando-se ser de extrema eficácia o instrumento de dominação universal, na qual os povos dominados foram impostos numa situação de inferioridade (QUIJANO, 2005).

Nesse percurso construído, entendo que a EFI ainda carrega consigo traços significativos da colonialidade e que, muitas vezes, desconsidera saberes oriundos das classes subalternas. Nessa correlação, é possível identificar que a EFI sofreu e permanece sofrendo as influências da última década do império, no Brasil, período em que a classe dominante brasileira voltou-se para as estatísticas positivistas da Europa e Estados Unidos, os quais incluíam o país na modernidade ao fazer do Brasil terreno para inclusão das indústrias, oferecimento de mão-de-obra barata e em grande quantidade (ANASTÁCIO NETO, 2007).

Ainda de acordo com o seu relato, a professora em questão também compartilha a informação de que auxilia seus alunos nas suas próprias relações interpessoais, como o respeito, já que, segundo ela, as mulheres Kaingang são desrespeitadas pelos homens, os quais estão imersos em uma cultura, preponderantemente, machista, mas não exemplifica, por exemplo, saberes relacionados à cultura corporal desses povos. Todas essas sustentações são significativas para a colonialidade existente nesse espaço escolar e, conseqüentemente, na EFI. Ainda nesse sentido, saliento a prática educativa da professora de EFI como um depósito de conteúdos, com muita semelhança a educação bancária de Freire (2017) e ao que evidencia Pereira e Gomes (2017) quando dizem que

A Educação Física ainda se utiliza da prática do corpo como depósito de conteúdos de vivências motoras, enraizando-se no pensamento da educação bancária de Paulo Freire e afastando-se do conceito de corpo-consciente, distante das memórias e das raízes de uma educação popular. Enlaça-se no corpo reprodutor de movimentos preestabelecidos e esportivizados. O corpo é restrito aos padrões de controle e de performance/rendimento, fruto da história militarista, dos métodos ginásticos e da educação esportivista que embalou a área nos seus primórdios, principalmente no Brasil. Marginalizando-a no âmbito acadêmico, vista como sinônimo de disciplina, fitness, atividade física, saúde e tratada como atividade reprodutora de práticas corporais mecanizadas sem um conhecimento próprio a ser transmitido, mas somente reproduzido. Assim, reduziu-se a movimentos sem objetividade e na busca por padrões

eurocêntricos/capitalistas, sem significação crítica alguma. Salvo algumas tendências pedagógicas, ainda engatinhando pela busca da práxis efetiva e do devido reconhecimento na área. (PEREIRA; GOMES, 2017, p. 7).

Quando questionada sobre os métodos avaliativos utilizados pela educadora, esta mencionou a participação em aula e, da mesma forma, exemplificou um trabalho realizado com os educandos, especificamente sobre os jogos olímpicos dos Fóg. Para a sua surpresa, o conhecimento dos alunos ultrapassou o esperado para eles que são de outra etnia. Com essa oportunidade, penso que seria uma boa estratégia para se refletir os jogos indígenas, os quais são disputados entre a maioria das etnias no país, por meio de seu objetivo, relevância, característica e contexto histórico.

Conforme Fassheber (2010), os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, onde perpassam mitos, valores culturais e agregam o mundo material e imaterial, de cada etnia. Normalmente estes são jogados em uma espécie de cerimônia, em rituais para agradar para celebrar o sobrenatural, obter fertilidade, chuva, saúde, alimentos, condicionamento físico e sucesso na guerra.

Os jogos, para o autor, também visam à preparação para a vida adulta, a cooperação, a socialização ou a formação de guerreiros. Além disso, ocorrem em locais e períodos determinados, onde as regras são, dinamicamente, estabelecidas, não existe limite de idade e também não existem, necessariamente, ganhadores e perdedores, já que a participação está carregada de significados (FASSHEBER, 2010).

Dessa forma, compreendo a necessidade da liberdade frente aos padrões eurocêntricos, visto a distorção das imagens de ser o que realmente não é. A partir dessa correlação, a decolonialidade seria o subsídio das classes oprimidas frente à superação nas relações de poder, impostas pelo eurocentrismo colonial. Além disso, os jogos tradicionais indígenas e suas simbologias seriam uma ótima viabilidade, vislumbrando uma EFI escolar indígena Kaingang crítica e emancipatória, a qual, abordasse a cultura corporal desses povos, como processo contra hegemônico aos preceitos estabelecidos da colonialidade.

Em consonância, compreendo a decolonialidade enquanto espaço que viabilize o reconhecimento do corpo, considerado em amplitude material e social, abrangendo os sujeitos na soma de todas as partes, no sentido de unidade entre

Sobre os discursos e práticas hegemônicas existentes na EFI escolar e a viabilidade de se repensar esse componente curricular a partir da pedagogia decolonial, exemplifico logo abaixo um diálogo estabelecido com a educadora Nara sobre a EFI, conforme seu entendimento. O diálogo foi estabelecido em uma reunião de pais na escola, em que a pauta era a formatura dos alunos. A reunião ocorreu no espaço externo, onde, normalmente, os educandos jogam voleibol. Como a educadora Luciana não se fazia presente, dialoguei com a professora Nara.

Esta, por sua vez, me perguntou se eu tinha ido até os Saberes Indígenas, respondendo, na oportunidade, que não estava sabendo, já que havia sido cancelado. Ela salientou que tinha ocorrido apenas para os professores, os Kuiã, mas que não menciona a presença do seu pai que é Kuiã. Durante o evento, salientou ter comentado com o pai sobre meu interesse em conversar com ele sobre as práticas corporais Kaingang e jogos indígenas, mas não sabia, especificamente, o que eu queria perguntar. Combinamos de no próximo Saberes Indígenas realizar esse encontro, já que seu pai é bastante flexível em relação a esses diálogos.

Nesse caminho, elucido nosso diálogo:

Nara, qual seu entendimento sobre a EFI da escola Kaingang? Enquanto uma Kaingang, de que forma você entende a EFI enquanto correspondendo aos anseios da comunidade, da equipe diretiva e dos alunos? Ela, prontamente, respondeu que sim. Fiquei surpreso, pois em diálogos anteriores e mais informais ela salientava outros entendimentos da EFI. Em seguida, perguntei se ela havia entendido a pergunta, já que eu estava disposto a novamente pergunta-la. Ela, imediatamente, mudou sua resposta, respondendo que não. Complementou salientando que a EFI para ela era correr, se movimentar, caminhar e era isso que ela fazia na escola. Questionei se ela havia estudado na escola indígena ou dos Fóg e ela respondeu ao afirmar que havia sido na dos Fóg. Depois voltei a questionar sobre a escola indígena Kaingang, na qual fazemos parte, se a compreendia enquanto importante para a escola. Ela disse que não, pois era somente vôlei, futebol e complementou dizendo: ‘você pode mudar isso perguntando para os alunos, em forma de perguntas e respostas escritas e deixar eles responderem’, apontando o dedo para a turma de 6º ano. Nesse momento, fiquei surpreso, tendo em vista que, na circunstancia de trabalho de campo, não estou lá para mudar nada, apenas compreender como se dá o ensino da EFI naquela escola indígena em específico. Porém, esse diálogo me elucidou que eu poderia aceitar a sugestão da professora de Aspectos Culturais e fazer essas perguntas por escrito, já que talvez os alunos sintam-se mais a vontade para responder, mediante a maioria ser bastante tímida. Posteriormente, a professora de Aspectos Culturais recordou-se das aulas de um professor Kaingang de EFI, da sua cidade, Tenente Portela, no interior, em que este trabalhava caminhadas, com os alunos, pelas árvores, florestas e as ensinava a fazer armadilha, conforme a alimentação Kaingang da época. Corroborou que para os seus alunos do ensino fundamental e também dos anos iniciais, a EFI possui representação de “só bola”, “jogar bola” e, se perguntasse de verdade, era “só bola”

reiterou a professora. Além disso, ela continuou argumentando que, até mesmo os pequenos dos anos iniciais, manifestam que, quando é aula de EFI, querem só jogar bola, sendo que, na ocasião, os questionava a partir do argumento de que a EFI não era só isso, mas também a saída para brincar e caminhar com seus alunos, sem bola. (Diário de campo, observação 22, Data: 14/11/2018).

Sobre os apontamentos da EFI, na escola Kaingang, realizados pela educadora Nara, fica evidente o quanto esse componente curricular não está em conformidade com a cultura e os saberes dessa etnia, estando com inclinação significativa nos aspectos colonizadores. Nessa trajetória, Quijano (2005) traz à tona argumentos significativos sobre o corpo colonizado, no qual é imposto um único conhecimento, uma única cultura como válida, além de suas particularidades se constituírem através do individualismo, da hierarquização, competição, dominação, apropriação e exploração do outro, tornando-se objeto consumidor sem reflexão, sem pensamento, sem criatividade, sem significado que localize os sujeitos no mundo.

Com todos os embasamentos evidenciados, interpreto a necessidade da EFI escolar indígena Kaingang potencializar outras perspectivas de conhecimento, não necessitando, dessa forma, pautar-se na lógica dominante/colonialista/eurocêntrica. Dessa forma, a partir da educação decolonial, poderia se refletir os corpos nos seus sentidos socioculturais horizontalizados, negando pensamentos engessados e que não contribuem para a área.

A epistemologia dos povos do sul global é praticamente declarada como inexistente ou descritas como reminiscências do passado, condenadas a uma deslembração inevitável. A subalternidade, bem como a resistência com que a corporeidade vai enlaçando-se, vão sendo lentamente substituídas e/ou totalmente excluídas e os povos do sul global vem tentando resistir, é uma corporeidade sobretudo de resistência. Segundo a compreensão da epistemologia do sul, que separa o mundo em norte e sul, numa linha abissal, a visão de mundo atrela modalidades e práticas corporais reconhecidas como únicas e verdadeiras; essas ainda não são capazes de preservar a expressão de corpo sensível e autêntico. As mesmas ainda não são capazes de reconhecer na ciência da Educação Física outras formas de práticas emancipatórias libertas da sua perspectiva tecnicista na educação corporal de ordem e poder. Assim assumimos o compromisso de um reconhecimento de um sul-corpóreo, diante das problemáticas que se acumulam a partir dos modelos do norte global, que são incapazes de reconhecer o corpo crítico-sensível e insubordinado no âmbito da Educação Física. A padronização de corpos esquematizados por uma tradição técnica e conservadora insiste numa condição colonialista/dominante, incapaz do reconhecimento de outros saberes, e que torna implícita suas escolhas de manutenção de privilégios dos opressores sobre os oprimidos. (PEREIRA; GOMES, 2017, p. 15).

Além disso, esse conceito “Epistemologias do sul”, de Santos (2007), contraria embasamentos epistemológicos predominantes de dominação, exploração

e apropriação colonial de países oriundos da região norte em relação aos países do sul, ao possibilitar a reflexão sobre os processos de resistência social. Nessa lógica que homogeneiza culturas, há o predomínio dos preceitos dominantes.

As significações que surgem são vividas e, portanto, marcas corpóreas que estampam processos cognitivos de absorção do mundo. Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, pensamos sobre a necessidade epistêmica do compromisso da Educação, em especial a Educação Física (ciência que trata do corpo por excelência) com as classes subalternas (PEREIRA; GOMES, 2017, p. 14).

Em conformidade com os fatos descritos e nas oportunidades em que eu usufruí de carona para voltar da escola com o diretor Nestor, elucido abaixo um diálogo informal que construímos e que considerei de muita valia para este estudo. Entre os diversos assuntos, dialogamos sobre a EFI escolar, já que ele também está se graduando na área, da mesma forma que é um indígena Kaingang, por isso entendo suas considerações como muito importantes no andamento deste trabalho.

Perguntei a ele sobre a EFI da escola Kaingang e, se como estava, atendia as demandas da comunidade e da escola. Ele contou-me que a antiga professora não atendia nada de pré-requisito na escola e daí perguntei sobre a atual professora e o seu entendimento sobre o ensino da EFI. Em seguida, me respondeu ao dizer que não, pois ela se assemelhava muito a escola dos Fóg e que não fazia nenhuma aproximação com os Kaingang, nem mesmo uma tentativa de harmonização com a cultura Kaingang. Posteriormente, perguntei se, enquanto diretor ou, até mesmo, um colega da EFI, ele já havia conversado com a educadora sobre isso. Este, por sua vez, salientou que sim ao dizer que, logo no início de seu trabalho, evidenciou sobre a importância dos conteúdos aproximados com a cultura Kaingang, mas que, na prática, isso nunca ocorreu. O diretor continuou com seus argumentos ao dizer que a professora passou por uma entrevista na SEC, com os responsáveis pelas escolas indígenas, antes de chegar na escola. Em seguida, o questionei se a docente já havia solicitado o PPP da escola, porém, ele sorriu e disse que não. Já no final da carona, Nestor me convidou para uma cerimônia que aconteceria na terra indígena, em Tenente Portela, em comemoração dos 100 anos desses territórios. Na conversa, este salientou que lá eu poderia conversar com os Kuiãs e com o professor de EFI que é Kaingang e trabalha na escola Kaingang, já que naqueles territórios existem mais de dez mil indígenas dessa etnia. Esse convite possibilitou-me o sentimento de imensa honra, a partir do entendimento que os laços de confiança estão se estreitando cada vez mais, característica importantíssima dentro da pesquisa qualitativa e, especificamente, da etnografia. (Diário de campo, observação 21, Data 7/11/2018).

Com os argumentos da educadora Nara e do diretor Nestor, ambos Kaingang, a respeito da EFI escolar na escola Kaingang, fica evidente que esta precisa de um novo olhar, um novo direcionamento, para repensar a EFI na escola indígena Kaingang. Esta, por sua vez, pode possibilitar a reflexão contra a hegemonia da

colonialidade, a qual considera os corpos como máquinas subalternizadas, a disposição dos movimentos, dos esportes hegemônicos ou, até mesmo, das atividades físicas na promoção da saúde. Nesse sentido, essa área do conhecimento tem muito a evoluir na proposição de um currículo dialógico e emancipador.

Canon-Buitrago (2017) reitera quando retrata que

Tendo isso em vista, minha intenção com a decolonialidade é mostrar que existem outras possibilidades de entender, conhecer e interatuar com saberes e práticas corporais indígenas que, inseridas dentro dos currículos de formação de professores na área, possibilitariam, a partir de um olhar intercultural, a preparação, o entendimento e a produção de conhecimento em prol da construção desse “outro”, dessa outredade que até, o momento, tem sido apagada pelos conteúdos clássicos euroamericanos que a Educação Física tem reproduzido tanto nas salas de aula da escola quanto na formação da educação superior. (CANON-BUITRAGO, 2017, p. 88).

Ainda sob essa óptica, é possível refletir que a própria produção acadêmica da área encontra-se regida por critérios e formas que obedecem a uma lógica que parte da hierarquização, distribuição e quantificação de modelos científicos euro-americanos ao obedecer critérios hegemônicos de temáticas, valores, tempos, periódicos e mercados (CANON-BUITRAGO, 2017).

Aragão (2001) complementa ao dizer que

O que é importante para esse novo olhar a Educação Física escolar se dá no rompimento com os espaços seletivos dos melhores, dos mais aptos, dos mais ágeis e dos mais fortes que compõem as equipes esportivas que não cooperam, mas sim operam, dos que não conhecem a individualidade, a sua própria existência, mas que são individualistas, egoístas que não convivem mas que vivem a própria vida como se ela fosse estanque e isolada da realidade que os cerca. Esse conceito, alteridade, vem compor com uma proposta de intervenção pedagógica, para um corpo que “fala” o que nele está inscrito pela trajetória histórica que cada um vivencia na qualidade de sujeito, que se propõe a construir humanamente pessoas capazes de conhecer a si, em suas interações, e em espaços coletivos como o esporte, o jogo, a dança, as brincadeiras, enfim em toda manifestação corporal que fale de si e da humanidade histórica. (ARAGÃO, 2001, p.123).

Nesse sentido, em uma aula de EFI, a educadora Luciana distribuiu os jogos de Banco Imobiliário, Uno e Dama para que alunos ficassem jogando na sala de aula. Posteriormente, os estudantes Marcelo e Diego do 8º ano foram para fora da sala de aula e iniciamos seguinte diálogo:

‘Quais matérias vocês mais gostam?’ Marcelo respondeu-me ao dizer que era Ciências, já Diego disse EFI. **Questionei-os novamente se gostavam das aulas de EFI e eles disseram que sim. Quando perguntei sobre o motivo que os levavam a gostar, eles começaram a rir. Em seguida,**

Diego disse que gostava por não precisar fazer nada, afirmativa que, após um novo questionamento meu, Marcelo também concorda. Nesse instante, o Diego exclama: ‘olha o que a gente tá fazendo hoje “sor”, nada! A partir de tal exclamativa, eu não quis perguntar mais nada, já que muitas coisas já estão se esclarecendo. Posteriormente, os alunos me convidaram para jogar vôlei. Na ocasião, jogamos em duplas e eu percebia que os estudantes sentiam-se entusiasmados com a minha participação. Logo depois, a professora de EFI e as meninas vieram, possibilitando todos entrarem no jogo e participarem. (Diário de campo, observação 23, Data 19/11/2018).

Nos relatos, realizados pelos estudantes, fica clara que EFI escolar está amparada numa formação que se constitui na prática pela prática, sem reflexão didática e crítica da forma como está sendo tratada. Após alguns meses do início da etnografia, fica evidente que a cultura desses povos, presente na aldeia Kaingang e, conseqüentemente, na escola dessa etnia, passam por um processo de colonialismo significativo. Nesse bojo, encontra-se a EFI escolar, amparada em uma prática hegemônica, colonial e eurocêntrica.

Nesse sentido, Pereira e Gomes (2017) evidenciam que

A colonialidade dos saberes em Educação Física nos remete a reflexão filosófica de que não tenho mais um corpo, não sou meu corpo, mas sou o corpo dominado que reproduz a prática de meus opressores. Não sou corpo estesiológico, nem corpo do paraoutrem, mas sou apenas corpo possessor. A pedagogia decolonial é um discurso pedagógico e crítico das heranças coloniais nos territórios periféricos do Sul global (PEREIRA; GOMES, 2017, p. 17).

Sobre a colonialidade existente na aldeia e na escola Kaingang, redimensiona quando menciono o conceito da decolonialidade, já que pauta-se no sentido de romper com determinismos estabelecidos na área e para estabelecer o diálogo da EFI e desses povos serem mais, a partir dos conhecimentos oriundos dessa etnia. Por isso, Leite (2017) se propôs a pensar um currículo que não impusesse nenhuma ideia hegemônica, nem de dominação, dessa da sociedade capitalista sobre os povos indígenas. Assim, sugere que o professor de EFI se proponha a realizar um planejamento e procedimentos pedagógicos como conhecimento da realidade ou diagnóstico sobre os alunos, quem são, quais seus conhecimentos prévios, onde serão desenvolvidas as atividades, quais materiais a escola possui e quais podem ser construídos na escola (LEITE, 2017).

Ainda, o autor chama para o fato que

Quando o professor não é um membro da comunidade, não é indígena ou é indígena de outro povo, é imprescindível que procure conhecer aspectos culturais do povo Krahô, entender as explicações que fundamentam sua organização social, sua cosmologia e seu universo lúdico-corporal. (LEITE, 2017, p.152)

Concordo com o autor quando menciona que se o professor não é indígena ou não é membro da comunidade, este deve amparar-se nas questões que surgem do próprio contexto cultural, ou seja, no que emerge dos próprios sujeitos para que sua prática faça sentido naquele cenário. Para o planejamento das aulas de EF deve-se compreender que o currículo é encharcado de elementos culturais que aborda saberes, costumes e crenças (LEITE, 2017).

Nesse mesmo dia, como somente a docente Luciana tinha ido à escola, os alunos foram liberados mais cedo, mas solicitaram para ficar na escola. Na ocasião, pediram uma bola de voleibol para a educadora Maria, esposa do diretor, para jogar. Esse diálogo, cheio de simbolismo, exemplifico a seguir, conforme diário de campo.

Quando os estudantes pediram a bola para a professora Maria, esta se encontrava na sala do diretor e respondeu da seguinte forma: ‘vou dar uma bola pra vocês jogarem, já que estão sem fazer nada’. Na oportunidade, achei essa fala extremamente simbólica, já que representava a pratica das aulas de EFI: pegar a bola e jogar pelo simples fato de os alunos estarem sem fazer nada, ou seja, jogar a bola mediante não fazer nada, evidencia, até mesmo, o desamparo pedagógico da professora desse componente curricular. Entendo, a partir de minha inserção no campo que estou desenvolvendo excelentes relações com a escola, o diretor, professores, alunos, quando, seguidamente, os alunos me chamam para jogar cartas, tabuleiro, voleibol e futebol, mas que, por vezes, eu me distancio para interpretar o fenômeno como pesquisador e analisar tudo isso de forma mais afastada. Nisso, posso compreender a EFI e seus aspectos simbólicos a partir de momentos de lazer ou, como os alunos expõem, em não fazer nada, imersos em práticas esportivas de um contexto não pedagógico. **Hoje saio com a sensação de que os alunos não tiveram aula, reiterando o que disse o aluno Diego, anteriormente, ‘o que a gente fez hoje, “sor”?’ Tenho a concordar com ele.** (Diário de campo, observação 23, Data 19/11/2018).

Sobre as falas cheias de significado, da prática educativa da docente de EFI e dos alunos, reitero os aspectos coloniais existentes a cada trabalho de campo e, nessa correlação, interpreto a EFI e seu histórico reducionista. Em relação ao esporte, Grandó, Aguiar e Oliveira (2009) refletem a contradição do fenômeno esportivo que no âmbito social possibilita “uma integração entre diversas etnias e culturas ao mesmo tempo em que este promove uma negação das práticas corporais tradicionais que constituem a cultura corporal dos povos indígenas do Brasil” (p.5). Além disso, segundo os autores, o projeto de EFI deve ser realizado juntamente da comunidade indígena, visando à construção de um projeto social transformador atendendo os anseios dessa população (GRANDÓ, AGUIAR, OLIVEIRA, 2009).

Percebe-se uma dualidade quando pensamos a EFI em determinados espaços, como quando, ao mesmo tempo, algumas escolas a EFI se faz tradicional, com suas aulas na perspectiva esportivista, competitiva e alienada na lógica do jogo, mas também se tem a EFI que respeita, valoriza e aproveita o espaço cultural de onde está inserida, proporcionando um currículo que fará diferença na vida de seus alunos. A EFI que está no contexto indígena deve ser pensada com essa comunidade, pois é ela que vai entender essa área do conhecimento como importante ou não para o seu meio. Nisso, esse componente deve entender como valorizar, respeitar e resgatar o patrimônio cultural desses povos.

Nesse sentido, concordo com apontamentos realizados por Pereira e Gomes (2017) sobre a pedagogia decolonial na EFI quando dizem que

Requer educadores subversivos que rompam com os modelos de corpos e atividades corporais prontas. O educador decolonial enfrenta junto com os oprimidos os seus desafios, seus opressores e suas situações limitadoras. Sendo uma práxis pedagógico-corporal crítica que parte de um contexto significante e significado; e, para ter sentido, precisa ser efetivada nas situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade corpo-mundo. E que valorize as memórias coletivas dos movimentos de resistência (das mulheres, dos negros, dos índios, dos camponeses, da população LGBTI2, entre outros). A área necessita de uma revalorização de identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo, que imprimiu uma histórica tradição de dominação política e cultural, e que submeteu à sua visão eurocêntrica do conhecimento de mundo, o sentido da vida e das práticas sociais sobre os corpos. Esses corpos subalternizados resistiram, mas foram modificando suas práticas de acordo com a necessidade que o capitalismo os impunha. Mesmo perante certa tradição negativa, eles foram (des)construindo saberes entre as mais variadas formas de práticas corporais. Intencionamos contribuir para uma reflexão de experiências livres de reducionismos corpóreos, que decodifiquem a porosidade corpórea, e que revalorizem culturas e modos singulares de saberes, não menos importantes. Resguardando o lugar do subjetivo e do inesperado para que as jornadas de corpos estesiológicos e os seus modos de vida e de saberes não cedam aos domínios coloniais. Neste sentido, há uma urgência de novas práxis na Educação Física e propomos um projeto epistemológico decolonial de conhecimento e das estruturas de poder. Estimulando outros conhecimentos em corpo para a Educação Física. Enfatizando a busca de outras coordenadas epistemológicas e ontológicas sobre corpos-críticos. (PEREIRA; GOMES, 2007, p.21).

Compreendo que minha presença na escola, durante duas vezes por semana, é evidenciada de forma normal, já que os estudantes, professores e trabalhadores do local, de forma geral, me esperam para uma conversa informal, uma brincadeira. Todas essas questões me deixam muito satisfeito, tendo em vista toda a ansiedade e inquietude inicial, de como seria meu trabalho de campo na escola e minha

relação com as pessoas. Como o trabalho de campo estava se encaminhando para o seu final e muitas reflexões e interpretações já haviam sido elaboradas, compreendi que poderia estabelecer alguns diálogos com os estudantes, principalmente sobre seus entendimentos em relação à EFI na escola.

Nesse caminho, na turma do 8º e 9º ano, a professora Luciana organizou um jogo de Pife com os alunos Diego, Luís e Amanda, esta que há muito tempo não aparecia na escola. Enquanto os estudantes jogavam cartas na aula de EFI, uma aluna do 8º ano, por nome Luciele, apareceu na porta da sala de aula. A educadora, logo em seguida, a perguntou o motivo pelo qual esta não havia ido à aula, respondendo que havia dormido demais e se atrasado. Então, a professora a convidou para pegar o seu material e adentrar no espaço da aula, mas, imediatamente, a aluna respondeu que não compreendia o convite da educadora, já que não havia nada para ser realizado na aula. Esse pequeno diálogo me possibilitou a interpretação de falas simbólicas, as quais traduzem a invisibilidade de exercício de trabalho pedagógico da EFI.

A docente Amanda, bastante ausente das aulas, assim como seu irmão, pelo fato da existência de problemas familiares, possibilitou a entrada na sala de aula do professor Roger de História e Geografia para que este pudesse verbalizar com ela sobre os trabalhos atrasados que deveria realizar. Percebi que as atividades avaliativas que o professor mencionava a aluna constituíam-se na cópia do livro didático, além de perguntas que deveriam ser respondidas, sem reflexão didática e crítica alguma.

Logo após a aluna terminar essas atividades de História e Geografia, eu e ela começamos a conversar. Esta, na ocasião, me contou que estava afastada pelo motivo da venda de artesanato com sua família na região da serra do RS. Aproveitei esse diálogo informal para questioná-la sobre a EFI. Exemplifico a seguir:

Amanda, você entende a EFI como significativa aqui na escola?” Ela, prontamente, respondeu: ‘é “frau”, “sor”. Em seguida, a questioneei sobre o significado desse termo e ela me explicou ao dizer que ‘é ruim’. A indaguei: ‘mas por que é ruim?’ Ela respondeu: ‘porque é só isso, ficar jogando vôlei, mas eu sei que a EFI não é só isso, é muito mais, é também teoria’. Essa ocasião trouxe à tona a prática da professora anterior, a qual proporcionava aulas teóricas, além de trabalho com textos e outras práticas. Em seguida, pergunto a aluna se a EFI produzia algum tipo de conhecimento e ela respondeu que não, sem mais argumentar. (Diário de campo, observação 24, Data 21/11/2018).

É pertinente salientar que a fala da educanda é a mesma que dá nome a essa dissertação de mestrado, por entender que ela é muito significativa com a EFI e com

o que está emergindo do trabalho de campo. Da mesma forma, compreendo existir em sua fala muita potência no sentido do que está posto na EFI daquela escola e, também, por se tratar de uma aluna que vem apresentando em seu histórico escolar inúmeras faltas, juntamente de seu irmão, já que estes passam por problemas familiares de várias esferas.

Posteriormente, fui à turma do 7º ano, onde lá estavam três alunos, os quais eram, significativamente, tímidos. Por isso, achei que as perguntas, até então utilizadas, não poderiam ser verbalizadas de uma forma direta, nem mesmo muito longas. Nesse sentido, solicitei que respondessem em uma folha, sem pressa, os seguintes questionamentos: o que significava a EFI para eles na escola? Produzia algum tipo de conhecimento para a vida deles?

Em seguida, expliquei que poderia ser da forma deles e que respondessem o que quisessem, além de que poderiam entregar ao final da aula ou em qualquer outro dia, tentando os deixar o máximo possível à vontade. Para minha surpresa, já começaram a responder e, em dez minutos, me chamaram para entregar.

A aluna Tauana disse que EFI, para ela, era brincar bastante durante a aula e, sobre os conhecimentos produzidos, esta se pautava em aprender mais sobre alguns esportes. Já a estudante Elana expressou gostar muito de EFI, já que adora jogar bola, especificamente o vôlei, além de que argumentou o desejo de sair para caminhar mais vezes, porém não respondeu se a EFI gerava algum tipo de conhecimento. O aluno Vítor, por sua vez, perguntou se poderia responder as questões oralmente e eu o respondi de maneira positiva.

Logo após, fui conversar com a turma do 6º ano, onde estavam três alunos (Heitor, Yasmin e Graziela). Com eles, adotei o mesmo procedimento da turma anterior, na tentativa de deixa-los à vontade. Como o Heitor já havia respondido essas perguntas anteriormente, em diálogos informais, realizei as perguntas somente para as meninas. Graziela, logo após as explicações, começou a escrever e, em pouco tempo, me chamou para recolher. A estudante, na ocasião, expressou que a EFI era jogar Banco Imobiliário, bola, além de mencionar a oportunidade que a professora poderia dizer o que é bom para os alunos. Já a Yasmin disse que me entregaria às respostas na próxima aula, já que esta estava próxima de terminar.

Com a maioria dos alunos expressando-se de forma clara e nítida sobre a EFI, algo que já estava, simbolicamente, representado vem ainda mais à tona, já que evidencio o quanto está intimamente relacionada aos esportes, ao lazer, as

brincadeiras, aos jogos de tabuleiro, como Banco Imobiliário, etc. Assim, foi interessante fazer algumas perguntas por escrito para alguns alunos, já que pude perceber mais de perto alguns erros primários de ortografia na escrita dos alunos do 6º e 7º ano, algo que alguns professores já tinham relatado.

Todas essas questões mencionadas são frutos do projeto autoritário que nega direitos dos imigrantes, dos homossexuais, das mulheres, dos indígenas, entre outros, num preceito reducionista de corpo único que não considera o outro e que, normalmente, são justificados nos predomínios motores, nas atividades físicas, na exclusão da subjetividade, já que o corpo é visualizado na concepção colonizadora, sustentada no método positivista e biologicista.

Compreendo que o esporte, tão questionado nas aulas de EFI, pode ser trabalhado como conteúdo nas aulas, mas, de forma reflexiva, crítica e respeitando a manifestação cultural daquele espaço. O futebol é muito praticado pelos indígenas em todo o Brasil, fenômeno esse que explica a colonização que chegou de vez nesses povos. Negar essa modalidade seria um equívoco, já que os indígenas a praticam de forma prazerosa e, muitas vezes, até competitiva, mas deve ser trabalhado no seu âmbito cultural desde sua chegada às aldeias indígenas.

Da mesma forma, concordo com Grando e Vinho (2016) quando mencionam que o estudo da cultura e da história desses povos nas aulas de EFI terá como linha a cultura corporal de movimento que se manifesta em diversos contextos em resistência ou conflito (saberes), que se sobrepõem historicamente como uma cultura “superior”.

Abordam a cultura corporal como “sentidos da vida” e transposta para o contexto escolar, a educação Física se compreenderá em um terreno de práticas complexas que busca inter-relacionar fazeres (corporais) e sentido e significados para os diferentes grupos humanos e em diferentes contextos históricos e sociais. Observa-se que a Educação Física se define por um “conjunto de práticas sistematizadas” que abordam conteúdos da cultura corporal de uma perspectiva de homem (corpo) integral (espírito/subjetividade/objetividade) e deve, por isto, incluir no projeto pedagógico e no planejamento de ensino diferentes atividades motoras construídas historicamente, tais como esportes, danças, ginásticas, jogos, etc. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 37).

Conforme as autoras, a EFI deve ampliar suas perspectivas, realizando práticas corporais complexas a partir dos significados dos diferentes grupos humanos, incluindo no seu currículo atividades motoras construídas historicamente. Em consonância, os estudos das relações étnico-raciais buscam interpretar as perspectivas que estruturam a sociedade brasileira e têm implementado conceitos e

teorias que acompanham o movimento de resistência, luta e concretização das políticas públicas afirmativas dos povos que enfrentaram a violência de extermínio, exploração da força física, simbólica e cultural.

Nesse sentido, Grando e Vinho (2016) salientam que

Sensibilizar para a compreensão de que o extermínio de culturas materiais e imateriais, que garantem as identidades dos povos indígenas e outros grupos étnico-raciais na sociedade brasileira, se pauta em dimensões complexas marcadas pela luta de classes, desapropriação de terras, negação de cidadania, marginalização dos corpos por princípios religiosos e raciais que impõem estéticas como nuvem de fumaça para encobrir as relações colonialistas e capitalistas que se fortalecem nas práticas pedagógicas cotidianas. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 33).

Corroborando com as autoras, entendo que a EFI deve descontextualizar a perspectiva colonialista que não abrange a dizimação dos povos indígenas e dos negros no país, não reflete a vida dessas populações, que está marcada pela luta de classes, perda de territórios e a subalternidade de seus corpos. Relacionar apenas a EFI aos esportes hegemônicos, os quais chegaram de forma colonizadora nesses povos, é não abranger sua capacidade; esta deve ser contextualizada e embasada, além de contribuir nessas sociedades, por meio da cultura corporal de movimento dos indígenas.

Após meses da referida etnografia realizada, entendo que a EFI escolar dessa escola Kaingang contribui com a retirada de direitos desses povos. Em minha análise, a cultura desses povos, presente na aldeia kaingang e, conseqüentemente, na escola dessa etnia, passam por um processo de colonialismo significativo. Nesse bojo, encontra-se a EFI escolar, amparada em uma prática hegemônica colonial.

No que diz respeito ao retrospecto histórico do colonialismo no mundo e, especificamente, na América Latina, nos últimos séculos, a ocorrência da correlação dos povos indígenas e da EFI se dará com essa lógica dominante. No que concerne a historicidade, a EFI Escolar carrega preceitos biológicos de propriedades coloniais. Nesse sentido, este componente curricular também não está de acordo com o RCNEI (1988), do PPP (2010) da escola, assim como, com os preceitos culturais dos professores e alunos Kaingang.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me aproximar do fechamento da referida dissertação de mestrado, entendo ser oportuno esclarecer a opção pelo título desta seção. Faço a utilização desse termo “*Considerações Finais*” por compreender que o estudo ocorreu em um período de tempo e, dessa forma, as interpretações que realizo se destinam a um determinado espaço temporal.

No entanto, o que esclareço é que as compreensões realizadas podem ser passageiras, da mesma maneira que as interpretações contextualizadas repercutem o olhar de um pesquisador do campo da pesquisa qualitativa, especificamente da etnografia, método de pesquisa que repercute no pesquisador o principal instrumento de investigação durante o trabalho de campo e que se utiliza determinadas lentes para visualizar o estudo.

Nessa correlação, é pertinente frisar que a cultura investigada se faz repleta de complexidades e peculiaridades, bem como minhas reflexões de pesquisador Fóg podem ter passado despercebidas, diante das limitações sobre a cultura e os fenômenos pesquisados. Durante o trabalho de campo, muitas inquietações e reflexões permearam o trabalho, já que, além do referencial teórico existente nessa pesquisa, muitas outras questões emergiram do campo, me levando a novas leituras e interpretações.

É importante mencionar que, por mais adaptado e com os vínculos estabelecidos na escola Kaingang com todos os seus integrantes, por ser um Fóg, os estranhamentos, por vezes, surgiam, principalmente por questões referentes à língua, ao tamanho da escola e os espaços e tempos compartilhados pelos participantes do estudo, na referida escola.

Interpretei que em etnografias as reflexões são diárias fazem parte de todo o trabalho de campo. Nesse caminho foi que cheguei à pergunta norteadora que essa dissertação de mestrado se propôs a responder: ***Como é o Ensino da Educação Física do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre?***

A trajetória percorrida para elaboração do projeto, posteriormente indo para o trabalho de campo, espaço à triangulação de todas as informações e, conseqüentemente, a construção da pesquisa, me permitiram aprender como pesquisador com todo o percurso. Após inúmeras leituras do referencial teórico,

diálogos com orientador, banca e colegas, além das diversas informações refletidas e interpretadas na escola e na aldeia Kaingang, me permitiram compreender a peculiaridade artesanal e densa da etnografia, diante de tantas informações.

Acredito que o período prolongado de trabalho de campo foi de grande importância, a partir de diversos estranhamentos, diálogos, observações, interpretações e possibilidades de se repensar a EFI escolar, fundamentado na perspectiva Kaingang. Por se tratar de uma escola específica, amparada pela rede estadual de ensino do RS, dirigida especificamente para os indígenas Kaingang, entendi que seria necessária uma metodologia que abarcasse a interpretação de significados de uma determinada cultura.

Nesse sentido, a opção pela etnografia, como desenho teórico metodológico, ocorreu pelo fato de compreender que havia aspectos peculiares circunscritos pelos participantes na escola e aldeia Kaingang, tendo em vista que essa dissertação de mestrado visou compreender o universo particular de um determinado grupo étnico. Dessa forma, trago à tona que o estudo realizado, fundamentado em um grupo étnico em específico (etnia Kaingang) do município de Porto Alegre/RS, não vislumbra a intenção de afirmar as interpretações, mas, sim, problematizar, contextualizar, visibilizar e, por vezes, até denunciar processos discriminatórios de cunho opressor, visualizados no trabalho de campo.

A etnografia se mostrou, muitas vezes, complexa, tendo em vista determinadas particularidades compartilhadas pelos povos Kaingang, como, por exemplo, a língua materna utilizada por eles, assim como as consequências que esses povos tiveram após o contato com os Fóg. Nessa correlação, essa metodologia se mostrou potente, tendo em vista a reflexão e posterior interpretação das questões macrossociais, como o capitalismo e suas implicações desiguais na sociedade.

Ao compreender as questões de nível mais abrangente, a partir de um contexto micro, a escola indígena Kaingang, um ambiente potente de investigação e que possui muitas peculiaridades, reforça um tipo de estudo inédito no campo da EFI e no âmbito da educação escolar indígena, especialmente da etnia Kaingang. A construção de minha etnografia, justamente por se tratar de um ambiente peculiar, pelo fato de se tratar de uma escola pequena, as aulas de EFI, por vezes, giravam em torno de três a quatro alunos. Sendo assim, entendi que a forma como eu estava realizando as observações participantes e os diários de campo necessitavam sofrer alterações.

Fundamentado na etnografia realizada por Jeanne Favret-Saada (2005), compreendi que minha participação deveria ocorrer mais próxima de educadores, educandos e funcionários, entendendo que a interpretação dos significados seria de maior densidade ao me deixar, assim, “ser afetado”. Conforme a autora, é com base na experiência das intensidades, ligadas a determinados lugares, que se pode compreender a manifestação peculiar de cada sujeito a uma espécie de objetividade, onde, só ali, se pode acontecer certa ordem de acontecimentos, já que não se pode ser afetado senão de certo modo.

De acordo com os argumentos trazidos pela autora, por vezes, durante o trabalho de campo, me deixei ser afetado pelas ocorrências, já em outras busquei me distanciar para melhor interpretar os símbolos compartilhados pelos colaboradores da pesquisa. Nessa correlação, destaco meu estranhamento no início das observações na referida escola, principalmente por suas condições materiais, com ausências de, até mesmo, uma secretaria, biblioteca, refeitório, sala de informática ou impressora, deixando a prática educativa dos professores em constante prejuízo ao evidenciar o descaso por parte do Estado para com as escolas indígenas.

No que se refere às condições sociais da escola Kaingang, o quadro de educadores se mostrou insuficiente em algumas áreas do conhecimento, ao longo do ano letivo. Da mesma forma, a maioria dos professores da escola se constitui como Fóg, o que recomenda o RCNEI (1998), o qual evidencia a importância dos próprios indígenas a frente dos seus processos de ensino aprendizagem, dando conta da especificidade da escola específica, bilíngue e intercultural. É importante salientar que os educadores da rede estadual de ensino do RS passam por um atraso e parcelamento de salários a mais de 40 meses, deixando-os em constante prejuízo, conforme detalha o trabalho de campo.

Em caminho semelhante, encontra-se a maioria dos docentes da rede e da escola Kaingang, já que possuem vínculo empregatício de forma contratual emergencial e que pode ser quebrado a qualquer momento pela mantenedora, corroborando com os argumentos elucidados acima no que se refere à negligência do Estado com educadores e, especialmente, a educação escolar indígena. O episódio mais explícito sobre os fatos argumentados acima é o da professora de EFI que não recebe seu salário desde o início de seu trabalho pedagógico na escola e que, até o final do ano letivo, continuava sem o receber. Nesse aspecto, expresso a

precarização e descaso por parte da SEC e do Estado para com todos os educadores da rede.

Em diálogos estabelecidos com educadores da escola Kaingang, interpretei a necessidade e a importância desses profissionais serem os próprios indígenas a frente do currículo para esses educandos, tendo em vista que os Fóg acabam por sustentar uma escola dos não indígenas. Enquanto isso, a única educadora Kaingang da instituição era também a única que, isoladamente, trabalhava conteúdos referentes a esses povos, evidenciando a importância da escola específica, desde que seja orientada pelos próprios.

Em contrapartida é pertinente salientar que o PPP (2010) da escola descreve que a escola Kaingang deve estar voltada para o aluno indígena, valorizando o conjunto de saberes e experiências que o educando traz de casa, revelando a importância de alunos críticos e construtores de suas próprias histórias, utilizando a língua materna no resgate de seus costumes.

Em perspectiva semelhante, compreendo que a forma como as escolas indígenas que chegaram às suas respectivas aldeias, num contexto histórico, com métodos e conteúdos muito mais de cunho opressivo, não contribuíram com a valorização da cultura desses povos, o que se assemelha com esse contexto específico da escola Kaingang, pois não respeita e potencializa os saberes oriundos desses povos. Da mesma forma, muitos aspectos culturais dos Kaingang parecem estar sendo esquecidos nessa aldeia localizada no município de Porto Alegre – RS, após contato com os Fóg e a consequente retirada de muitos de seus territórios, a proibição de seus rituais e utilização da língua materna, a perda de suas florestas, as quais têm valor simbólico significativo.

Tais fatos evidenciam que, mais uma vez na história, os saberes oriundos desses povos acabam sendo preteridos, frente a outros conhecimentos, revelando a presença significativa do colonialismo nesse contexto. Todos esses argumentos evidenciam a força com que o projeto neoliberal avança em todo o país, nesse caso em específico a indígena, e os investimentos destinados aos serviços básicos de saúde e educação estão sendo, cada vez mais, escassos, atingindo, especialmente, parcela mais vulnerável da sociedade.

De acordo com os próprios Kaingang, com a chegada das escolas, muito prejuízo se teve, pois as teorias dos não indígenas acabaram sendo incorporadas por esses povos. Por esse ângulo, existe a necessidade urgente de reflexão em

relação aos conhecimentos dos ancestrais, como, por exemplo, as experiências coletivas e a oralidade, já que as escolas estão contribuindo para que muitos Kaingang abandonem suas famílias e suas origens, em nome do mercado de trabalho e do salário (CLAUDINO, 2013). Nessa acepção, os indígenas reconhecem a escola como elemento dos Fóg, mas que, com o passar dos anos, tornou-se bandeira de luta e resistência destes e, por isso, vêm tentando ressignificá-la quanto aos seus processos próprios de ensino aprendizagem (CLAUDINO, 2013).

No que tange ao que esse estudo se propõe a investigar, há a constituição, especificamente, de como se dá o ensino da EFI, enquanto componente curricular da educação básica, numa escola indígena intercultural Kaingang do município de Porto Alegre. Cabe ressaltar que a hegemonia do ensino desse componente curricular estava na prática do futebol e do voleibol, além dos jogos de tabuleiro, bem como Banco Imobiliário, Dama, e cartas, Uno e Pife. Nesse sentido, tenho a compreensão de que esse componente trabalha a partir do eixo central e preponderante: o esporte, uma prática, por vezes, dominante na área. A partir disso, interpreto também que os preceitos da colonialidade atuam de forma determinante nesse componente curricular.

É comum observar na EFI escolar o esporte como hegemônico, determinando essa prática ao contexto cultural europeu, a partir do vôlei, basquetebol, handebol e futebol, em detrimento de outras possibilidades que podem emergir por meio da dialogicidade, como os jogos, brincadeiras, lutas, danças, festas, histórias, cantos e rituais, oriundas dos povos que construíram o Brasil (COREZOMOÉ; GONÇALVES JUNIOR, 2016). Nesses aspectos, interpreto que a EFI na escola indígena, deveria respeitar e valorizar a cultura corporal de movimento dos indígenas, possibilitando o processo de conscientização crítica de pensamentos dominantes europeizados, a partir do componente curricular em seu contexto histórico, na permissão de escutar os povos originários que foram e continuam sendo importantes para a prosperidade do país.

Em situações que ocorriam nas aulas de EFI, e, posteriormente, investigadas e analisadas, foi possível interpretar o casamento entre os Kaingang e os Fóg, por vezes contradizendo a preservação Kame e Kairu, fundamentais na troca entre as metades exogâmicas opostas, para saber se é mesmo a pessoa ideal para o casamento. Corroboro também o fato de que minha expectativa enquanto pesquisador dos aspectos histórico culturais dos Kaingang, no que se refere, por

exemplo, as metades exogâmicas entre os Kame e Kairu, era compreender seus significados e simbologias corporais e como isso atravessava as famílias dessa etnia, e conseqüentemente as aulas de EFI, mas pelos argumentos elucidados, isso não foi possível.

Dessa forma, interpreto que existe certa contrariedade do que está posto no referencial teórico sobre o casamento entre os Kaingang, no PPP (2010) da escola e a realidade demonstrada no casamento dos Kaingang com os Fóg. Nessa correlação, as questões referentes à língua materna também está se perdendo, sendo que na escola Kaingang existe somente uma educadora que possui domínio da língua, os demais são Fóg, divergindo do RCNEI (1998) e o PPP (2010).

Como observei com certa frequência a utilização do Banco Imobiliário nas aulas de EFI, compreendo que esse instrumento até poderia ser utilizado, desde que fosse numa perspectiva reflexiva e crítica da educadora, a qual abordasse, por exemplo, a expropriação territorial que os Kaingang sofreram ao longo dos séculos, já que o jogo tem como objetivo a aquisição do maior número de imóveis e terrenos possíveis, nesse sentido, numa lógica capitalista. As perspectivas capitalistas de que o vencedor desse referido jogo será quem tiver mais dinheiro e imóveis conquistados, do quanto isso foi determinante e permanece sendo na vida dos povos originários.

A mesma educadora, ao longo do campo, organizou um campeonato da modalidade de voleibol com outras instituições escolares. No decorrer da competição, eram divididos jogos entre as meninas contra as meninas e os meninos da mesma forma, permanecendo a EFI amparada nas perspectivas esportivistas e na lógica capitalista que, necessariamente, necessita de um vencedor e um perdedor, diferentemente da forma como o futebol é jogado no campo da aldeia.

Nessa lógica, onde os alunos jogam contra alunos de outra escola, há, no meu entendimento, uma prática educativa controversa, já que, na escola, as meninas, juntamente dos meninos e outros integrantes da aldeia, jogam coletivamente. Porém, quando se inserem em espaços da escola dos Fóg, acabam por entrar na lógica capitalista de ganhar, perder ou, como já relatado de perspectivas sexistas, das mulheres estarem de um lado e homens de outro, como se nas aulas de EFI, os estudantes não pudessem estar em comunhão.

Com esses argumentos, interpreto que a colonialidade, juntamente do contexto histórico que a constitui, possui relação significativa com o ensino desse

componente curricular nos processos consolidados de ensino, assim como uma correlação direta com processos de dominação imposta pelos europeus, frente aos povos indígenas. Em diálogo estabelecido com a educadora de EFI, esta salientou não realizar planejamento para suas práticas educativas, justificando que a cada dia na escola é uma realidade diferente. Compreendo que o argumento da educadora não se sustenta, pois o planejamento proporciona o direcionamento das aulas e, nessa lógica, orienta os objetivos a serem alcançados.

A professora, por vezes, queixava-se não poder levar os alunos para os JERGS. Nesse sentido, é pertinente salientar o quanto EFI dessa escola kaingang está na lógica colonialista, já que é tratada na perspectiva esportivista, do lazer, tão refletidas no sentido de estar fora de contexto, se for abordada somente dessa forma, sem reflexão. Esses jogos, referidos pela professora, são o melhor exemplo, pois configuram-se na lógica sexista das meninas contra as meninas e os meninos no mesmo parâmetro, algo que não se sustenta com a escola Kaingang, já que a lógica capitalista foi a mesma que fez com que esses povos fossem expropriados de diversas formas.

Nessa relação, a educadora de EFI mencionou avaliar os educandos através da participação e citou também uma avaliação teórica no campo dos jogos olímpicos e não nos jogos olímpicos indígenas, evidenciando, mais uma vez, o quanto essa prática, nesse contexto, está fora de contexto, ainda mais para quem acredita em uma formação crítica e emancipatória. Sobre os jogos olímpicos, nos preceitos dos Fóg, trabalhado pela educadora, compreendo que seria uma viabilidade para se refletir os jogos indígenas que são disputados entre a maioria das etnias no país, quais seus objetivos, suas relevâncias e suas características.

Nessa correlação, concordo com Freire (2017) quando menciona a educação libertadora e que um dos eixos principais é quando o educador convida os educandos a reconhecer a realidade criticamente, essa educação exige que mulheres e homens estejam engajados na luta para se alcançar a libertação, resultando na conscientização de todos. Essa mesma educação libertadora permite o desenvolvimento da conscientização crítica, compreendendo a ideologia de opressão, nesse sentido os sujeitos são reconhecidos como “corpos conscientes”, são protagonistas do processo da educação, educandos e educadores com objetivo em comum que é a compreensão da realidade social, superando a ideologia de opressão (FREIRE, 2017).

É pertinente salientar sobre o processo formativo que passou a educadora de EFI, já que, segundo seus relatos, não obteve orientação alguma sobre os preceitos indígenas em sua formação, evidenciando os processos coloniais desse componente curricular quando trata a respeito de povos originários e seus saberes silenciados. Ainda de acordo com o seu relato, a docente em questão também compartilha a informação de que auxilia seus alunos nas suas próprias relações interpessoais, como o respeito, mencionando uma cultura machista que desrespeita as mulheres Kaingang, mas não menciona nenhum conhecimento relacionado à cultura corporal de movimento desses povos.

Nesse percurso construído, entendo que a EFI ainda carrega consigo traços significativos da colonialidade e que, muitas vezes, desconsidera saberes oriundos das classes subalternas. Todas essas sustentações são significativas para a colonialidade existente nesse espaço escolar e, conseqüentemente, na EFI. Com esses apontamentos, interpreto a necessidade da liberdade frente aos padrões eurocêntricos, a qual viabilizaria para esses processos a decolonialidade que, por esse ângulo, por exemplo, os jogos tradicionais indígenas e suas simbologias seriam uma alternativa.

Isso permite o vislumbre a uma EFI escolar indígena Kaingang reflexiva, a qual reconhecesse a cultura corporal de movimento como processo contra a ideologia dominante frente aos preceitos estabelecidos da colonialidade. Outro ponto importante a ser mencionado e que entendo ter sentido na referida escola Kaingang, seria ponderar nas aulas de EFI as questões ligadas com a concepção de corpo que está intimamente interligada a noção de pessoa, construída socialmente, e relacionada à cosmologia do grupo e como esses corpos foram sendo saqueados ao longo dos séculos, conforme expõe Fassheber (2010).

Sobre a prática educativa exercida pela educadora de EFI e que reitera a negação de direitos, Grando e Vinho (2016) salientam que muitos professores de EFI recusam a problematização de suas práticas racistas, coagindo expressões corporais advindas de indígenas e negros, dessa forma fortalecendo a cultura hegemônica. Além disso, os autores refletem de forma essencial os processos de exclusão vivenciados pelos alunos nas aulas de EFI, já que muitos professores ainda definem os corpos nos padrões europeus ao invés de contemplarem os corpos como construção histórica que possuem muitos marcadores sociais de classe, etnia, acesso aos bens materiais e orientação sexual.

Sobre os diálogos estabelecidos com os estudantes, uns de forma informal e outros através da escrita, sobre os saberes produzidos nas aulas de EFI, a maioria a entende enquanto um momento de recreação, um espaço do “não fazer nada”, aprender sobre os esportes ou “jogar bola”. A partir desses diálogos estabelecidos, compreendo que EFI escolar está fundamentada numa formação que se constitui na prática pela prática, sem reflexão didática e crítica da forma como está sendo discorrida.

Assim, a cultura e a história desses povos não estão sendo abalizadas pelo componente curricular da EFI, o qual está alicerçado num processo de colonialismo significativo e que sua prática permanece privilegiando os preceitos hegemônicos, coloniais e eurocêtricos. Nessas interpretações realizadas através dos diálogos estabelecidos com os estudantes, compreendo que os mesmos também estão atraídos por conteúdos e práticas de consumo dos Fóg, em detrimento da cultura local, evidenciando nesse sentido o quanto os saberes dos Kaingang estão sendo preteridos.

É pertinente salientar, nesse diálogo com a professora de EFI, inúmeras questões, como, por exemplo, o fato da professora não ser Kaingang expõe a não convergência frente ao RCNEI (1998) e ao PPP (2010), os quais explicitam a importância dos próprios indígenas estarem à frente dos conteúdos a serem tratados nas suas escolas específicas. Diante dos fatos apresentados, interpreto que o processo da cultura corporal de movimento e sua ausência no âmbito da escola e também da aldeia Kaingang é uma realidade presente nessa escola, evidenciando o quanto o processo de colonização e o avanço dos projetos neoliberais interferiram e permanecem intervindo, rigorosamente, na vida desses povos.

Outro aspecto interessante e, ao mesmo tempo, muito intrigante, está no fato dos professores se reunirem e levarem todos os alunos para o campo da aldeia, da mesma maneira, assim como ver crianças e adolescentes adentrando a partida com a maior naturalidade possível, evidenciando como a coletividade é uma premissa da cultura Kaingang e que poderia estar sendo mais bem tratada nas aulas de EFI. Sobre o futebol, praticado pelos povos Kaingang, devido a facilidade da sua realização, sua adaptação, alcançou o mundo e também chegou nos Kaingang, os quais o praticam há mais de oitenta anos (FASSHEBER, 2010).

O crescimento do futebol em aldeias, na escola e, por vezes, até tomando à frente das tradições locais, foi interposto pelos mais velhos que, ao perceberem o

esporte sobrepondo-se às práticas culturais, se impuseram, limitando tais situações (VINHA, 1999). Nesse sentido, entendo que a educadora de EFI poderia refletir a partir do futebol, desde sua vinda para esses povos e, especialmente, fomentar o que já existe de cultura corporal movimento em toda etnia Kaingang.

Em contrapartida, a educadora de Aspectos Culturais, uma Kaingang, mencionou já ter problematizado com a atual educadora e também com outros docentes desse mesmo componente curricular, a importância de uma EFI que parta dos conhecimentos dos Kaingang, no entanto ninguém considerou o fato da escola indígena ser específica e intercultural. Além disso, esta também questionou os saberes produzidos nas aulas de EFI, expressando que os educandos a compreendem apenas como um “jogar bola” ou como sendo “só bola”, inclusive os seus alunos dos anos iniciais, algo que a deixava extremamente incomodada.

Salientou também querer resgatar parte dos jogos Kaingang, como os de tabuleiro que se jogava com milho, da mesma forma quanto as práticas do carregamento de toras e do arco e flecha, esses oriundos dos povos originários. Nesse caminho e com diálogo com o diretor da escola, também Kaingang, este corroborou com a educadora Nara, ao mencionar que a EFI da escola Kaingang não está de acordo com a perspectiva desses povos, já que se assemelha a EFI da escola dos Fóg e que nem mesmo uma tentativa de harmonização com a cultura Kaingang era realizada.

Com as observações da EFI na escola Kaingang, realizado pela educadora Nara e pelo diretor Nestor, fica evidente o quanto esse componente curricular não está em conformidade com a cultura e os saberes dessa etnia, estando com inclinação significativa nos aspectos colonialistas. Sobre os diálogos estabelecidos, especificamente com a professora de Aspectos Culturais, sobre os educadores de EFI anteriores e da atual na escola Kaingang, compreendendo que a EFI escolar, enquanto área do conhecimento, prevalece, ainda, o conhecimento colonial em amplitude reducionista, de parâmetro biológico, que necessita com urgência refletir o corpo em sua perspectiva histórica, cultural, social, econômica e antropológica.

Potencializando os argumentos da educadora Nara e do diretor Nestor, ambos Kaingang, a respeito da EFI escolar na escola Kaingang, fica nítido que esta necessita de uma nova construção. A EFI na escola indígena Kaingang, por sua vez, precisa proporcionar a reflexão contra hegemônica da colonialidade, na qual considera os corpos que apenas reproduzem, a disposição dos esportes

hegemônicos, desconstruindo relações de poder, historicamente, estabelecidas na sociedade.

Nesse sentido, essa área do conhecimento tem muito a evoluir na proposição de um currículo reflexivo e dialógico, valorizando e resgatando aspectos da cultura corporal de movimento das populações que estão há muito tempo silenciadas na sociedade mas, principalmente, no que a EFI possa fazer sentido no âmbito das escolas indígenas específicas e interculturais. Sobre a colonialidade existente na aldeia e na escola Kaingang, quando exponho o conceito da decolonialidade, este pauta-se no sentido de romper com determinismos estabelecidos na área e estabelecer o diálogo da EFI e desses povos, a partir dos conhecimentos oriundos dessa etnia. Nesse significado, o projeto de EFI deve ser realizado juntamente da comunidade indígena, visando à construção de um projeto social transformador, atendendo os anseios dessa população.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. do S. C. **A Educação Física na escola indígena: limites e possibilidades.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.
- ALMEIDA, K. de; WIJK, F. B.; FERNANDES, R. C. O consumo de bebidas alcoólicas entre os Kaingang do Rio Grande do Sul. *In:* SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (orgs). **RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.144-153.
- ANASTÁCIO NETO, A. **A educação física na escola municipal indígena “Marcolino Lili”: uma possibilidade de fortalecimento étnico.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARAGÃO, M. G. S. Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 8, n. 3, p.24-34, 2010.
- BENTO, C. C. **Jogos de Origem ou Descendência Indígena e Africana na Educação Física Escolar: Educação para e nas Relações Étnico-Raciais.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSC, São Carlos, 2012.
- BERGAMASCHI, M. A. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, n. 1, p.1-14, 2010.
- BERGAMASCHI, M. A.; DIAS, F. P. Kãki Karan fã: reflexões acerca da educação escolar indígena. *In:* SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (org). **RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento.** Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 91-103.
- BERTON, C. dos S.; MAINARDI, E. A escola indígena como espaço de resgate e valorização da cultura indígena Kaingang. *In:* BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (org). **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 94-111.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p.73-81, 2002.
- BOARETTO, J. D.; PIMENTEL, G. G. de A. Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural. **Movimento**, v. 21, n. 3, p.633-644, 2015.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. “O conhecimento de quem é mais valioso?” Educação Física Escolar, Educação Crítica e Pesquisa Científica no grupo DIMEEF/UFRGS. *In*: BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. *et al.* (org.). **Educação Física Escolar, Etnografias e Autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p.15-30.

BOSSLE, F. “o eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho no coletivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

_____, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; ALMEIDA, F. Q. de; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. da S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A.. A Educação Física Escolar como Tema da Produção do Conhecimento nos Periódicos da Área no Brasil (1980-2010) - Parte I. **Movimento**, v. 17, n. 02, p.11-34, 2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, Campinas, n. 48, ago, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Regula as diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – RCNEI. Brasília, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRUM, L. H. **O Kañe (olhar) na cidade: Práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

CANON BUITRAGO, E. A. **Temáticas indígenas na Educação Física Colombiana: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

_____, E. A. **“Jogos autóctones Ticunas na perspectiva dos povos indígenas da região amazônica colombiana”**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

CARMO, C.; GONÇALVES, J. Educação física dialógica: uma experiência de intervenção no ensino fundamental. *In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Edição Internacional*, 2008, Curitiba. Curitiba: PUCPR, 2008, v. 8, p.3078 – 3090.

CLAUDINO, Z. K. **A formação das pessoas nos pressupostos da tradição educação indígena Kaingang**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

CLAUDINO, Z. K. **Educação Indígena em diálogo**. Pelotas: Universitária, 2010.

COREZOMÁE, L. F.; JUNIOR GONÇALVES, L. Etnomotricidade de povos indígenas: educando na e para as relações étnico-raciais na educação física. *In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. da (org). Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p.107-122.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca de pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, p.40-42, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p.213-225, 2004.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang**. Brasília: Ministério do Esporte/ 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010.

FAVRET-SAADA, J. “Être Affecté”. *In: SIQUEIRA, P. Gradhiva: Revue d’Histoire et d’Archives de l’Anthropologie*, 8. **Cadernos de Campo**, n.13, p.3-9, 2005.

FERREIRA, G.; PIMENTEL, G. G. de A. Educação Física Intercultural: diálogos com os jogos e brincadeiras Guarani. **Horizontes-Revista de Educação**, Dourados, v.1, n.2, 2013.

FERREIRA, W. A. de A. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara – MT: Resistências e desafios**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

FONSECA, C. Classe e a recusa etnográfica. BRITES, J.; FONSECA, C. (org). *In: Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc., 2006, p.13-34.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed., 1993.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação uma Teoria ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____; FAUNDES, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GABRIEL, R; de B. Cultura Indígena: um novo olhar a partir das práticas esportivas e das brincadeiras tradicionais vivenciadas na escola. **Revista Corpoconsciência**, v. 10, n. 2, p.06-19, 2006.

GADAMER, H. Verdade e método II. Tradução de Ênio P. Giachini. **Petrópolis**, RJ. Bragança Paulista, SP. Editora Universitária São Francisco, 2007.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1. ed., 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, p.1-32, 2003.

GOLDSCHMIDT FILHO, F. **“Não é a gente que escolhe a vida, é a vida que escolhe a gente”**: Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

GOLDSCHMIDT FILHO, F.; COELHO, M. C.; MULLER, K. de A.; NUNES, L.; BOSSLE, F. Diálogos Sobre o Fazer Ciência em Educação Física Escolar. *In: VI Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2016, Porto Alegre.

GOLIN, T.; AHLERT, J. Estatutária missioneira: representações de fronteira. *In: SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (org). RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p.39-71.

GÓMEZ. A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.2, p.10-21, 2010.

GRANDO, B. S.; AGUIAR, E. T. de; OLIVEIRA, B. M. de. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas do Brasil. *In: Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2009, Salvador, p.20-25.

GRANDO, B. S.; PINHO, V. A. de. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. *In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. da (org). Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p.25-43.

HIDALGO, A. V. Educação Física Escolar no curso de formação em nível médio para professores Guarani e Kaiowá: memória da turma 2001. *In: Horizontes Revista de Educação*. Dourados/MS, v. 2, 2014.

KEMPE, G. C. **Práticas corporais indígenas inseridas a Educação Física escolar não indígenas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista, Centro Universitário Metodista-IPA, Porto Alegre, 2015.

KNECHT, M. L. **Vivências de crianças Kaingang numa Escola de Fog**. 2015. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5. ed., 2009.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ltda., 1997.

LEITE, F. F. **Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Bilíngue e Intercultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – UFT, Araguaína, 2017.

LOURENÇO, B. A. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (org). *In: O ofício de ensinar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.55-75.

LUCHETTA, F. L.; PIOVEZANA, L. Educação Indígena e os processos de ensino aprendizagem escolar da Aldeia Nonoai. *In*: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (org). **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p.94-111.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como Prática e Experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p.129-156, 2009.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 17, n. 49, p.29, 2002.

MARCON, T. *et al.* **História e Cultura Kaingang: no sul do Brasil**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 1994.

MARTINEZ, G. “Em minhas aulas de História, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta”: a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana. *In*: APPLE, M. W.; BURAS; K. L. (org). **Currículo, poder e lutas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MATTE, D. C. Indígenas no RS: educação formal e etnicidade. *In*: SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (org). **RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p.104-114.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEDEIROS, J. S. **Escola Indígena e Ensino de História: Um estudo em uma Escola Kaingang da terra Indígena Guarita/RS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

MILESKI, K. G.; FAUSTINO, R. C. A Educação Escolar Indígena na Produção Científica da Área da Educação Física. **Revista Comunicações**, Piracicaba, n.2, p.97-11, 2014.

MILESKI, K. G. **A Educação Física na Escola Indígena: A Cidadania e a Emancipação em Questão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM, Maringá, 2013.

MILESKI, K. G.; FAUSTINO, R. C. A Educação Física Escolar Indígena: Primeiros Apontamentos e Observações realizadas na Escola Kaingang. *In*: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá, 2009. n. 19, p.1-18.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, p.107-139, 2004.

MOLINA NETO, V. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. 1996. Tese (Doutorado) – Departamento de Didáctica e Organització Educativa, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (org). *In: O ofício de ensinar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 09-36. NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.61- 93.

NIVYGSÃNH, A. Indígenas no RS: A Trilha da minha formação. *In: SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (org). RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p.115- 123.

NONNENMACHER, M. S. **Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul (século XIX)**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

OLIVEIRA, I. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de Filosofia *com* crianças. **Movimento – Revista de Educação**, v.4, n.7, p.228 – 253, 2017.

OLIVEIRA, S. R. de; FAVARETO, B.; ORMEZZANO, G. *et al.* **Vozes kamé e Kairu: processos educativos estéticos vivenciados numa escola Kaingang**. Passo Fundo: Editora UPF, 2015.

PADOIN, I. G.; VIRGOLIN, I. W. C. **A vulnerabilidade social como uma dificuldade à participação política**. Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Unicruz, 2010. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/CCSA/A%20VULNERABILIDADE%20SOCIAL%20COMO%20UMA%20DIFICULDADE%20A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20POL%C3%8DTICA.pdf> Acesso em: 05 fev. 2016.

PEREIRA, J. R. **Tessituras da Cultura Corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, UFAM, Manaus, 2013.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D.P; CARMO, K. T. do. Epistemologia Sul-Corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.4, p.93-117, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. et al. (org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p.117-142.

RIBEIRO, A. R., PIOVEZANA, L.. Pensando a educação indígena Kaingang numa perspectiva freireana: um educador em formação. *In: BENVENUTI, J.;*

BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (org). **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p.112-130.

ROCHA, L. O. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do município de Lajeado**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.11, n.1, p.83-89, 2007.

ROMANO, V. Comunidades apontam omissão do estado com educação escolarizada indígena. **Agência de Notícias da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, abril, 2019. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IdMateria/316678/Default.aspx>. Acesso em: 05 maio. 2019.

SANETO, J. G. **Educação Física na/da Escola Indígena: apropriações e ressignificações numa Aldeia Bororo**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, UEC, Campinas, 2016.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

SANTOS, M. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do PET Filosofia**, v.5, n.10, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SILVA, Z. C.; PIOVEZANA, L. A cultura no cotidiano Indígena: Identidade e pertencimento. *In*: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (org). **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p.42-52.

SILVA, R. I. da; BORDAS, M. A. G. O corpo indígena: apontamentos para outra Educação Física. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.7, n.2, p.345-379, 2012.

SILVA, A. *et al.* **Pintura e Dança Kaingang**. Santo Ângelo: Curt Nimuendajú, 2009.

SILVA, G. F. da; NORBERG, M. Proposições para o diálogo intercultural: movimentos necessários. *In*: SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (org). **RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 124-133.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STIGGER, M. P. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico metodológicos e pesquisa de campo. *In*: STIGGER, M. P.; GONZÁLES, F. J.; SILVEIRA, R.S. (org). **O Esporte na Cidade: Estudos Etnográficos sobre sociabilidades Esportivas em Espaços Urbanos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 31-50.

TANI, Go; MANOEL, E. de J. Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. *In*: **Desporto para Crianças e Jovens: razões e finalidades** (org). GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, Go. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p.113-138.

TAYLOR, S. J; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

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

VEIGA, J. **Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang**. Campinas: Curt Nimuendajú, 1. ed., 2006.

VINHA, M. **A Educação Física Escolar entre os Indígenas Kadiwéu**. Anped, 2006.

ZILBERSTEIN, J.; SKOLAUDE, L. S.; NUNES, L.; MEDEIROS, T. N.; GOULART, G.I G.; BOSSLE, F. *Qualis Capes Periódicos: O (Não) Lugar da Educação Física Escolar na Área 21. VI Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Porto Alegre, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org). **El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2008.

APÊNDICES

- **Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

Título da pesquisa: **“EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ISSO, É MUITO MAIS: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KAINGANG DE PORTO ALEGRE/RS.**

Você está sendo convidado/convidada a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que foi realizada. Sua colaboração, neste estudo, foi de muita importância, mas, se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

Estou ciente que:

I.A pesquisa foi realizada tendo como objetivo geral compreender os aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no âmbito da Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre;

II. A coleta de dados foi realizada no período de julho a dezembro de 2018, com os/as professores/professoras que preenchem os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa;

III. Os procedimentos foram desenvolvidos a partir da realização de observações das aulas de Educação Física da escola, bem como a participação em reuniões e atividades diversas que fazem parte da rotina escolar;

IV. Em relação a riscos e benefícios da realização do Estudo, conforme os preceitos determinados pela Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscou garantir, em todo o tempo, que sejam evitados quaisquer danos previsíveis que venham a ocorrer mediante sua adesão como colaborador, respeitando sua dignidade e integridade;

V. A adesão nessa pesquisa ocorreu de forma voluntária e gratuita, sem acarretar riscos a sua integridade física e moral, tampouco situações de constrangimento no decorrer do estudo;

VI. Os/As participantes, mediante aceitação a adesão neste projeto, tiveram a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração da pesquisa no momento em que desejaram, bastando, para isso, informar tal decisão;

VII. Os dados obtidos durante a pesquisa foram mantidos em sigilo pelos pesquisadores, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de forma que os/as participantes puderam solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos ao longo do estudo;

VIII. Os resultados poderão ser divulgados em outros trabalhos, assim como para outros eventos acadêmicos, científicos ou publicações;

XVI. Durante o estudo, caso surja alguma dúvida ou a necessidade de maiores esclarecimentos acerca de algum procedimento feito, pode-se entrar em contato com os pesquisadores por meio dos seguintes endereços:

1. Prof. Dr. Fabiano Bossle

Tel: (51) 3308-5884/33085821

Endereço: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS. Rua Felizardo, nº 750. Bairro Jardim Botânico. Porto Alegre (RS)

2. Prof. Lucas Silva Skolaude

Tel: (91) (51) 984035646

E-mail: lucasskolaude@hotmail.com

Endereço: Rua Felizardo, nº 750 Bairro Jardim Botânico.

3. Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria da Pesquisa (PROPESQ)

Tel: (51) 3308-4085

Endereço: Avenida Paulo Gama, nº 110, 7º andar. Porto Alegre (RS).

Lucas Silva Skolaude

(Mestrando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

- **Apêndice B: Carta de Anuência**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/convidada a participar como colaborador/colaboradora da pesquisa intitulada: **“EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É SÓ ISSO, É MUITO MAIS: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KAINGANG DE PORTO ALEGRE/RS.**

1) Objetivos do Estudo: Compreender os aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no âmbito da escola estadual indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre. A partir deste estudo, pretendi responder como é o ensino da Educação Física no âmbito da Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre;

2) Procedimentos: Permitir a realização de observações das aulas de Educação Física na escola, bem como, a participação em reuniões e atividades diversas que fazem parte da rotina escolar;

3) Riscos e Benefícios do Estudo: Este estudo buscou, a todo o momento, garantir que nenhum dano ocorresse com os/as colaboradores/colaboradoras), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, a participação neste estudo se deu mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo;

4) Confiabilidade: Os dados e informações foram devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Foi garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos;

5) Voluntariedade: A recusa sua, ou da instituição responsável, em seguir contribuindo com a realização deste estudo foi sempre respeitada, o que possibilita a interrupção do processo de coleta das informações, em qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu, _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, fui devidamente informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, bem como interromper minha participação, se assim desejar. Tendo o consentimento sido assinado por mim, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma cópia do T. A. (Termo de Assentimento) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Porto Alegre (RS), _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Professor (a) participante

Lucas Silva Skolaude

(Mestrando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

ANEXO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 05 de outubro de 2017.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor LUCAS SILVA SKOLAUDE, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "*EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA KAINGANG: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE PORTO ALEGRE/RS*", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referida aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Profa. Dra. Nadia Cristina Valentini,
Coordenadora de Pós-Graduação.

Ao
Diretor
Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fag Nhin
Porto Alegre