CAROLINE DEPRÁ VIVIAN

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DECOLONIAL

CANOAS, 2024

CAROLINE DEPRÁ VIVIAN

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DECOLONIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V858j Vivian, Caroline Deprá.
Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da educação física [manuscrito] : uma experiência de educação intercultural e decolonial / Caroline Deprá Vivian. – 2024.
136 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva".

1. Educação básica. 2. Educação Física. 3. Indígenas. 4. Ludicidade. I. Silva, Gilberto Ferreira. II. Título.

CDU: 79

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

CAROLINE DEPRÁ VIVIAN

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DECOLONIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Banca examinadora em novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (orientador)
Universidade La Salle

_____
Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande
Universidade La Salle

_____
Profa. Dra. Rute Ferreira
Universidade La Salle

_____
Profa. Dra. Tereza Spyer Dulci
Universidade de Integração Latinoamericana

“Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar mais atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos”
(Krenak, 2020b, p. 22).

AGRADECIMENTOS

Ninguém constrói nada sozinho, e neste caminho não foi diferente; meu sonho de me tornar mestra em Educação foi apoiado por muitas pessoas.

Inicialmente, agradeço ao meu marido e filho, por lidarem diariamente com uma pessoa extremamente cansada, por compreenderem minhas ausências e afastamentos quando necessário, pelo carinho e incentivo.

Aos colegas de escola, pela parceria em todos os projetos, por acreditarem em mim e sonharem comigo por uma educação melhor. Em especial, Aline Weber Moraes, Mirian Muller e Carolina Araújo.

Às equipes diretivas da EMEF Rondônia, por constantemente me incentivarem e apoiarem meus projetos, sempre com entusiasmo e fazendo o possível para realizá-los.

Às colegas do município Silmara Coelho, Rosana Patrícia Mattos da Silva Cardoso, Carolina Mancilha e Milena Ribeiro Lopes, por compartilharem essa experiência de mestrado comigo, trocando materiais, dicas e aflições.

A Patrícia Pavim, por me oferecer a base emocional que precisava.

Aos amigos queridos, gostaria de dizer que estou voltando à mesa dos bares e às pistas de dança, com muita saudade dos nossos momentos; e à minha amiga irmã Flávia Rodrigues Jardim, por me ajudar a não perder o réu primário.

A minha família, pelo carinho e apoio. Em especial, à minha irmã Clarissa Deprá, pela ajuda com gráficos, e à minha cunhada querida Diane Oliveira, pela partilha de experiência acadêmica.

Aos professores incríveis que tive na Unilasalle, em especial ao meu orientador professor Gilberto Ferreira da Silva, por compartilhar tanto conhecimento, pelas provocações constantes e por acreditar que seria possível.

Aos professores das outras instituições onde transitei nesses dois anos, em especial às professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Magali Mendes de Menezes, que me acolheram na UFRGS, e Tereza Spyer Dulci, por aceitar fazer parte da banca e trazer uma contribuição imensa em seu parecer na qualificação.

Aos colegas do GPEI, pelas tardes maravilhosas de trocas.

Agradeço, principalmente, às comunidades indígenas e aos meus amados alunos, pois sem vocês nem o projeto nem a pesquisa existiriam; aos povos guarani, charrua e kaingang, que nos recebem com tanto amor e afeto nas suas aldeias, que

se abrem para a ideia da interculturalidade e assim como eu acreditam em um mundo melhor e de mais respeito. Meu sincero agradecimento à vida, à natureza, aos deuses e às deusas que regem este mundo.

Concluo esta etapa repleta de novos questionamentos e, sem dúvida, carrego comigo um pouco de cada pessoa que cruzou meu caminho ao longo deste percurso. Sou profundamente grata por todo o processo, mesmo diante dos contratempos que surgiram. Esses desafios me permitiram explorar um caminho que, embora já tivesse trilhado como professora, como pesquisadora, pude perceber que se desdobrava de maneira muito mais ampla e bela. Gratidão!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar, sob a perspectiva decolonial, um projeto pedagógico escolar que envolve experiência intercultural e interdisciplinar na Educação Física, com a participação de comunidades indígenas. Busca-se compreender como essa abordagem contribui para a prática pedagógica e para a inclusão dessas comunidades no contexto escolar. Além disso, procura-se entender quais são os espaços de troca intercultural entre indígenas e não indígenas nos ambientes da aldeia e da escola, assim como conhecer e compreender as percepções dos estudantes da escola regular sobre a interação intercultural e seus impactos em sua visão de mundo. Também se buscou analisar como as práticas docentes na Educação Física, utilizando jogos e brincadeiras de origem indígena, contribuem para uma educação intercultural, interdisciplinar e decolonial. O estudo está inserido na linha de pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), e encontra apoio nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI/CNPq). O suporte teórico foi construído com vistas a dar destaque àqueles que assumem a perspectiva dos que por muito tempo estiveram silenciados. Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Edson Kaiapó, Luiz Rufino e Maria Aparecida Bergamaschi são alguns dos intelectuais e pesquisadores que contribuem para o alargamento das análises. A pesquisa participativa foi realizada com alunos do 9º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Canoas/RS. Esses alunos interagiram e dialogaram de forma direta com representantes do povo Kaingang da aldeia Por Fi Gã de São Leopoldo/RS. Após a análise cuidadosa de todos os relatórios dos alunos, os resultados do estudo indicam que há uma necessidade de mais trabalhos de pesquisa dentro das escolas ditas “não indígenas” que envolvam o conhecimento e o reconhecimento dessas culturas. Ademais, evidencia-se que as pontes interculturais entre escola e aldeia são essenciais para esse processo, que a interdisciplinaridade é uma excelente ferramenta de aprendizagem e que é não apenas possível, mas essencial, que a Educação Física escolar se abra para esses movimentos.

Palavra-chave: Educação Física; educação intercultural decolonial; jogos e brincadeiras indígenas, educação básica.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva decolonial, un proyecto pedagógico escolar con experiencia intercultural e interdisciplinaria en la educación física, con la participación de comunidades indígenas. Se buscó verificar, como objetivo general, analizar, desde una perspectiva decolonial, un proyecto pedagógico escolar con experiencia intercultural e interdisciplinaria en la educación física, con la participación de comunidades indígenas. Además, se plantearon objetivos específicos para identificar los espacios de intercambio intercultural entre indígenas y no indígenas en los ambientes de la aldea y la escuela, así como conocer y comprender las percepciones de los estudiantes de la escuela regular sobre la interacción intercultural y sus impactos en su visión del mundo. También se procuró entender cómo las prácticas en la docencia de la Educación Física, utilizando juegos y diversiones de origen indígena, contribuyen a una educación intercultural, interdisciplinaria y decolonial. El estudio se inscribe en la línea de investigación "Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas" del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle (Unilasalle) y cuenta con el apoyo de los estudios realizados por el colectivo que compone el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GPEI/CNPq). El soporte teórico se construyó destacando a aquellos que han estado silenciados durante mucho tiempo. Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Edson Kaiapó, Luiz Rufino y Maria Aparecida Bergamaschi son algunos de los intelectuales e investigadores que contribuyen a la ampliación de los análisis. La investigación participativa se realizó en una escuela municipal de educación primaria en Canoas/RS. Los participantes fueron estudiantes de noveno año que interactuaron y dialogaron de forma directa con representantes del pueblo Kaingang de la aldea Por Fi Gã de São Leopoldo/RS. Tras un análisis cuidadoso de todos los informes de los estudiantes, los resultados del estudio indican que existe una necesidad de más trabajos de investigación dentro de las escuelas consideradas “no indígenas” que involucren el conocimiento y el reconocimiento de estas culturas. Además, se evidencia que los puentes interculturales entre la escuela y la aldea son esenciales para este proceso, que la interdisciplinariedad es una excelente herramienta de aprendizaje y que es más que posible; es esencial que la educación física escolar se abra a estos movimientos.

Palabras clave: Educación Física; educación intercultural decolonial; juegos y brincadeiras indígenas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – População indígena no Rio Grande do Sul – 2022 30
Figura 2 – Marcos legislativos da educação indígena na escola.....33
Figura 3 – Aldeias visitadas pelos alunos do 9º ano da EMEF Rondônia 60
Figura 4 – Exposições de trabalhos de diversas áreas de conhecimento.....61
Figura 5 – Palestra com seu Antônio, representante do povo Kaingang.....62
Figura 6 – Exemplos de jogos e brincadeiras utilizados nas oficinas.....62
Figura 7 – Divisão territorial de Canoas/RS 74
Figura 8 – Entrada da escola em construção.....75
Figura 9 – Etapas sequenciais da pesquisa e seus instrumentos.....80
Figura 10 – Categorias de análises de conteúdo a partir do questionário.....85
Figura 11 - Categorias de interesses mais citados pelos alunos.....86
Figura 12 – Confecção de artesanatos 95
Figura 13 – Antiga escola kaingang, hoje centro comunitário 100
Figura 14 – Trajeto para conhecer as casas da aldeia Por Fi Gã 101
Figura 15 – Processo de panificação e degustação de pães 102
Figura 16 – Exposição e venda de artesanato indígena 106
Figura 17 – Seu Antônio ensinando uma dança e uma música típica para os alunos 112
Figura 18 – Algumas exposições do ano de 2023.....115
Figura 19 – Jogos e brincadeiras indígenas pesquisados e apresentados em 2023 117
Figura 20 – Jogos e brincadeiras Indígenas pesquisados e apresentados em 2023 119
Figura 21 – Jogos e brincadeiras indígenas pesquisados e apresentados em 2023 120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade dos responsáveis 75
Gráfico 2 – Trabalho dos responsáveis 76
Gráfico 3 – Benefícios sociais 76
Gráfico 4 – Religião 77
Gráfico 5 – Residência 77
Gráfico 6 – Cor/raça 78
Gráfico 7 – Renda familiar 78
Gráfico 8 – Acesso à Internet na residência 79
Gráfico 9 – Origem das informações sobre os povos indígenas 91
Gráfico 10 – Expectativa com a saída de campo na aldeia 92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Jogos Mundiais Indígenas 17
Quadro 2 – Terras indígenas conforme procedimento demarcatório no RS – 2024 .31
Quadro 3 – Direcionamentos da educação indígena conforme a LDB 34
Quadro 4 – BNCC – Educação Física, do 3º ao 5º ano do EF 41
Quadro 5 – Movimento do pensamento da Educação Física escolar 43
Quadro 6 – Resultado geral do processo de busca 54
Quadro 7 – Resultado da busca mais atualizada para a pesquisa 54
Quadro 8 – Cronograma do projeto no ano de 2023 58
Quadro 9 – Momentos de destaque do evento na escola 105
Quadro 10 – Trabalhos em exposição desenvolvidos no projeto em 2023 113

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Comin	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional da Educação
RCC	Referencial Curricular de Canoas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unca	Universidade Nacional de Catamarca
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
Unilasalle	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 PINDORAMA: ECOS DE UMA IDENTIDADE RESILIENTE 24
2.1 Os povos indígenas do Rio Grande do Sul e a construção da identidade do povo gaúcho 26
2.2 Entre normas e necessidades: uma análise crítica da educação sob a lente de autores indígenas 32
2.2.1 O percurso da legislação 32
2.2.2 A BNCC no EF e o ensino da cultura indígena na Educação Física 39
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA: LEGITIMIDADE, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO 43
3.1 O brincar e os jogos indígenas no contexto das aldeias 47
3.2 A educação indígena na escola "não indígena" 50
3.3 O que dizem as pesquisas sobre o tema 52
4 FALANDO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA 57
4.1 O nascer de um projeto intercultural 57
4.2 Em busca de uma educação intercultural decolonial 63
4.3 O encontro com a interdisciplinaridade 67
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS 71
5.1 Caracterização do estudo 72
5.2 Contexto da pesquisa 73
5.3 Participantes do estudo 79
5.4 Instrumentos para a pesquisa 80
5.4.1 Questionário 80
5.4.2 Relatório de saída a campo 81
5.4.3 Relatório do evento 81
5.4.4 Fotografias 82
5.5 Análise de dados 83
5.5.1 Pré-análise 83
5.5.2 Exploração do material 83
5.5.3 Tratamento dos resultados 84
6 (RE)CONHECENDO E (RE)APRENDENDO O ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS NA ESCOLA 85

6.1 A visão dos alunos, pré-intervenção, conceitos, pré-conceitos e expectativas 85
6.1.1 Primeiro equívoco: o índio genérico 87
6.1.2 Segundo equívoco: culturas atrasadas 87
6.1.3 Terceiro equívoco: culturas congeladas 88
6.1.4 Quarto equívoco: os índios pertencem ao passado 89
6.1.5 Quinto equívoco: o brasileiro não é índio 90
6.2 Entre vivências: conhecendo a aldeia e construindo novos paradigmas 93
6.2.1 Conhecendo a aldeia 94
6.3 Um dia para guardar na memória: Jogos indígenas na escola, ressignificando valores e conceitos 105
6.3.1. Primeiro momento: o prazer de ouvir, aprendendo com a oralidade 106
6.3.2 Segundo momento 107
6.3.3 Terceiro momento: a oralidade reflexiva 113
6.3.4 Quarto momento: diálogos entre o corpo e a educação 116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 125
REFERÊNCIAS 129

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido na linha de pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas educativas”, aborda a temática indígena por meio dos estudos na disciplina de Educação Física, no contexto da escola não indígena. Tem como base o projeto “Jogos e brincadeiras indígenas na escola: uma experiência intercultural nas aulas de Educação Física rumo à educação decolonial”, uma prática escolar em desenvolvimento há 10 anos em uma escola municipal da rede de ensino de Canoas/RS.[1] Essa prática se transforma, aqui, em peça fundadora e disparadora de pesquisa. A professora de Educação Física, responsável pelo projeto e que atuou como “ponte” entre a escola e as comunidades indígenas, agora se propõe a desempenhar o papel de pesquisadora.

Com o objetivo geral de analisar, sob a perspectiva decolonial, um projeto pedagógico escolar com experiência intercultural e interdisciplinar na Educação Física, com a participação de comunidades indígenas, busca-se aprofundar o estudo e identificar os espaços de troca intercultural entre indígenas e não indígenas, nos ambientes da aldeia e da escola.

Do mesmo modo, visa conhecer e compreender as percepções dos estudantes da escola regular sobre a interação intercultural e os impactos dessas experiências em sua visão de mundo, além de entender como as práticas de docência na Educação Física, utilizando jogos e brincadeiras de origem indígena, contribuem para uma educação intercultural, interdisciplinar e decolonial.

No cenário geral, discute-se muito sobre a educação indígena dentro das comunidades indígenas, mas ainda há uma certa defasagem quando o assunto sai do território indígena e vai para a escola “não indígena”. A própria legislação vigente deixa brechas para que algumas disciplinas trabalhem esse tema de forma “optativa”.

É necessário que se busquem alternativas para que a temática indígena seja reconhecida e discutida para além das escolas das aldeias, pois, como argumenta o escritor Munduruku (2019a), “só se respeita o que se conhece”. Para Kaiapó (2019, p. 770):

[1] O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rondônia, da rede municipal de ensino de Canoas-RS, com alunos do 9º ano (matutino e vespertino).

> A escola tem o dever de se adequar aos “tempos de direitos” e abrir o diálogo sobre as histórias indígenas silenciadas por séculos. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho na produção de pesquisas e fontes sobre a temática indígena.

Refletindo sobre a trajetória e as transformações que ocorreram em 10 anos de projeto, surge a questão problematizadora: o projeto “Jogos indígenas na escola: uma experiência intercultural e interdisciplinar com a Educação Física, rumo a uma educação decolonial”, contribui (e como se dá) para a construção de uma educação antirracista e intercultural para a formação dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rondônia?

O questionamento remete-me[2] à frase do educador brasileiro Paulo Freire (1997, p. 95) em *Pedagogia da autonomia*: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Consigo, facilmente, “me ver” nas palavras de Freire. De todas as características que formam o meu ser, a curiosidade é uma das que mais me desacomoda, mas não é qualquer curiosidade, é aquela tal qual a de Freire, que vem da busca pelo conhecer, saber e aprender. Curiosidade essa capaz de estimular perguntas que inquietam, que levam a uma reflexão crítica sobre a própria pergunta. Partilho dessa “cisma educadora”, como se refere Rufino (2023) quando afirma que essa o move não titubeando, salta para apontar a rasteira, a cabeçada e até mesmo cuspir palavras de força contra o modelo utilitário.

No embalo dessas palavras, encontro-me com a figura de uma menina inquieta, sempre em busca de novas aventuras, estimulada pela família, crescendo em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, tendo acesso a uma vida em meio a muita natureza e movimento. Curiosidade que, como denomina a autora Bergamaschi (2005), *pulula*, abundantemente, espalhando-se profusamente, movimentando cada um em sua busca.

A menina é hoje uma professora de Educação Física, mulher adulta que continua com seu espírito infantil. Sempre curiosa em busca de mais conhecimento e de novos desafios. Já na graduação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), compreendi que a Educação Física deveria estar ocupando lugares aos quais não

[2] Uma parte desta seção está escrita em primeira pessoa devido ao seu caráter pessoal. Ao resgatar minha trajetória, compartilho como os jogos desenvolvidos na escola entraram (e fizeram morada) na minha vida.

tinha sido convidada. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Estimulação psicomotora para crianças de 0 a 3 anos*, foi recebido como uma grande novidade, pois até hoje, nas redes públicas de ensino, não é ofertada a disciplina de Educação Física para essa faixa etária. Na especialização em Projetos Sociais e Culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trabalhei com o Projeto “Malha, mãezinha”, visando atender a primigestas adolescentes. Em outra especialização na Unilasalle, com o projeto “Fala sério”, utilizei o celular como um recurso pedagógico para a construção de um documentário, que trazia a visão dos alunos sobre a escola, um trabalho pioneiro no município.

No ano de 2012, um desafio se apresentou: como trabalhar com a temática indígena nas aulas de Educação Física? Iniciei, então, uma pesquisa acerca da cultura indígena no Brasil. Fui surpreendida pela extensão do meu desconhecimento sobre um assunto que deveria ser a base dos estudos culturais do nosso país. Como sabemos tão pouco dos povos originários brasileiros? Percebi que conhecia muito mais das culturas europeias colonizadoras do que da cultura raiz do Brasil.

Ao longo das pesquisas, e em conversas com colegas da escola, constatei que, infelizmente, a maior parte do quadro de professores da escola também era fruto de uma educação colonialista, na qual os livros de história traziam apenas a visão do invasor. Isso se refletia nas suas aulas, visto que reproduziam os mesmos estereótipos e preconceitos aprendidos e assimilados ao longo dos anos. Com isso, compreendi que há uma cadeia envolvida na educação, que se vê refém dessas reproduções, como, por exemplo, livros e professores sem formação em culturas originárias. Além disso, percebi que a literatura sobre o tema é extremamente escassa, sobretudo no que se refere à Educação Física em escolas não indígenas.

À medida que avançava nas buscas por essa nova aprendizagem, minha curiosidade se aguçava, assim como a certeza de que a disciplina de Educação Física era um campo propício para a troca de conhecimentos interculturais. No entanto, não encontrando muitos escritos acerca da temática de jogos e brincadeiras indígenas, confesso que comecei a desanimar, mas tudo mudou quando me deparei com um evento chamado “Jogos Mundiais Indígenas”. Esse evento, organizado pelo Comitê Intertribal Indígena com o apoio do Ministério do Esporte, tinha o seguinte mote: “O importante não é competir, e sim celebrar” (Carneiro; Sales, 2021). De acordo com Alencar (2007, p. 6):

> Os objetivos dos Jogos parecem refletir uma perspectiva de mudanças específicas dentro do cenário histórico advindo do processo de colonização, que desencadeou o preconceito e a discriminação da sociedade envolvente para com os povos indígenas.

A primeira edição dos Jogos Mundiais Indígenas ocorreu em 1996 com o objetivo de integrar diferentes tribos, assim como resgatar e a celebrar essas culturas tradicionais. A edição de 2003, por exemplo, contou com a participação de 60 etnias, dentre elas os Kaiowá, Guarani, Bororo, Pataxó e Yanomami.

> O sentimento de resistência às transformações culturais, que por muito tempo fez com que os índios se fechassem em seus conhecimentos e tradições, passa a ser compartilhado com o sentimento de pertencimento nacional, que impulsiona a busca pelo espaço para o mostrar de sua cultura nas mesmas condições e capacidades que os não índios. Dessa maneira, esses Jogos, também, segundo os seus idealizadores, se estabelecem como uma nova concepção indígena de fortalecimento de sua identidade individual e coletiva. (Alencar, 2007, p. 3).

A 13ª edição ocorreu em 2009, sendo esta a última vez em que o torneio foi realizado. A periodicidade dos Jogos era anual, com exceção dos seguintes anos: 1997, 1998, 2006 e 2008, quando não houve edições. É interessante notar que as sedes dos Jogos eram sempre em locais afastados das grandes cidades (Quadro 1), contrariando a lógica dos torneios desportivos, mas extremamente coerente com a proposta indígena.

Quadro 1 – Jogos Mundiais Indígenas

Ano	Local
1996	Goiânia (GO)
1999	Guaira (PR)
2000	Marabá (PA)
2001	Campo Grande (MS)
2002	Marapanim (PA)
2003	Palmas (TO)
2004	Porto Seguro (BA)
2005	Fortaleza (CE)
2007	Olinda (PE)
2009	Paragominas (PA)

Fonte: Autoria própria (2024).

Fascinada pela diversidade dos Jogos, acreditei que esse formato sustentaria meu desejo de unir o conhecimento da cultura indígena com a Educação Física. Por essa razão, resolvi levar a experiência para dentro dos muros da escola. Foi uma espécie de adaptação do projeto original, mas com o objetivo de estimular o protagonismo dos alunos, a pesquisa, o pensamento crítico, desmistificar preconceitos sociais e oferecer um espaço de diálogo aos povos indígenas dentro da escola “não indígena”.

> É necessário que professores, alunos e demais agentes das escolas problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante (Kaiapó, 2019, p. 77).

Nessa caminhada, em 2022, em busca de aperfeiçoamento, surgiu a vontade de olhar para minha prática não apenas como professora, mas como pesquisadora, transformando as inquietações do fazer pedagógico em objetos de pesquisa. Foi assim que ingressei como aluna ouvinte no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) da Universidade La Salle, sendo bem acolhida por um coletivo de pessoas mobilizadas pela discussão de textos orientados pelo professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva, fundador do grupo. A forma inspiradora de trabalho coletivo do grupo despertou em mim o interesse em realizar a seleção para o mestrado.

> Investiu-se na construção de uma relação em que a horizontalidade assume um lugar que permite trocas e aprendizagens mútuas. Desse realocar de lugares, de poder ver o outro como parceiro, cúmplice na busca por conhecer, na aventura de fazer pesquisa é que se assume um *status* marcado por certa fascinação no trabalho acadêmico (Silva, 2020, p. 10).

Fascinação esta que contagia, que leva a saberes outros, que leva ao exercício do pensar e repensar individual e coletivamente, construindo novos significados. E foi assim, utilizando a estratégia que oportunizou este existir coletivo, que nasceu o grupo.

> Lançar mão da estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação pareceu ser uma boa estratégia para a proposição de um primeiro Seminário de Estudos, reunindo o grupo de orientandos em um horário comum, desde um tema comum. Ou seja, aproveitar da estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação que permitia a criação de seminário e dar vazão aos anseios individuais que aos poucos caminhavam na direção de um coletivo articulado sob a denominação de Grupo de Pesquisa (Silva, 2020, p. 8).

Conhecer a história do grupo, suas origens e sua forma de trabalho foi a chave que faltava na decisão de participar da seleção para o mestrado. Assim, em novembro desse mesmo ano, finalmente ingressei como aluna no curso.

Acredito que a trajetória apresentada até aqui é apenas o início de um caminho muito longo, pois muitas questões ainda necessitam de mais estudo, atenção e incentivo. Como afirma Menezes (2021, p. 55), “Assumir que a pesquisa é um processo de autoconhecimento tem um grande valor para a filosofia Taoísta e para o pensamento Ameríndio. Ouvir o espírito da palavra é a vivência do Si-mesmo”. Encontro-me em um processo contínuo de construção e desconstrução, mas com o objetivo claro de tentar fazer da minha prática um ato de amor.

Durante um longo período, fomos condicionados a acreditar em estereótipos perpetuados pelos colonizadores, resultando em um ensino que não apenas reproduziu esse preconceito como também glorificou os bandeirantes, considerados grandes “heróis”. Estes têm suas imagens históricas retratadas e estampadas em livros didáticos, assim como monumentos erguidos em sua homenagem. No entanto, suas ações eram caracterizadas por violência, estupro e extermínio dos povos indígenas que habitavam o Brasil, o que resultou na dizimação de inúmeras comunidades.

Desmistificar e desaprender tudo o que nos foi ensinado requer esforço, mas é uma missão necessária e urgente. Os professores, assumindo o papel de pesquisadores, devem planejar conscientemente suas aulas, visando romper com a mera reprodução de conhecimento. Como salienta Edson Kaiapó (Para [...], 2023):

> [...] cabe a nós professores reencantarmos tudo que foi desencantado historicamente, dever de ressignificar os conhecimentos, contextualizar com nossas realidades e trazer sentido para dentro da escola, para que a educação não se restrinja a quatro paredes, com a reprodução de conhecimentos que estão prontos e acabados.

Para isso, é importante que o professor reconheça a necessidade de reaprender e mantenha-se atualizado, compreendendo que o conhecimento é fluido e que existem múltiplas versões da história, nem todas correspondendo à verdade absoluta. Somente por meio de estudos, pesquisas e busca pela atualização profissional será possível romper com o ciclo de rótulos de cidadãos de segunda classe, perpetuado ao longo das gerações.

A reversão dessa situação não é uma tarefa fácil e rápida, mas é de extrema importância. É necessário começar cedo, preferencialmente nos primeiros anos da educação infantil, uma vez que muitos alunos trazem consigo preconceitos arraigados na família, fruto de gerações de ensino voltado para uma única perspectiva: a colonizadora, dominada por homens, brancos e católicos.

Diante disso, a tarefa do professor que busca promover um trabalho decolonial é árdua, pois enfrenta anos de doutrinação. Somente conseguiremos nos humanizar genuinamente e combater a violência imposta por uma cultura que se autoproclama superior por meio de uma educação que valorize e dê visibilidade a esses outros modos de vida. Respeitar as diferenças é, na verdade, salvar a nós mesmos, é criar as condições para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Durante a pesquisa teórica realizada na construção deste trabalho[3], observou-se a necessidade de pesquisas que envolvam a temática indígena em uma perspectiva antirracista. Esse tipo de pesquisa é essencial para a formação de novos professores, bem como para o estudo e a atualização de uma educação decolonial.

Parte-se do princípio de que “a educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo” (Rufino, 2021, p. 13-14). A educação, aqui, é entendida como aquela que se dispõe a acolher as pluralidades culturais, os vários campos de conhecimento, como o lúdico, os jogos, as descobertas e os corpos. Para aprofundar a participação democrática dos grupos que nos formam como sociedade, é necessário ampliar os diálogos e criar um lugar de escuta. Acredita-se que a escola seja o local ideal para o início desses processos.

Os povos que nos formam estão representados neste estudo na interseção de dois universos distintos: o das crianças das aldeias indígenas e o das crianças de escolas não indígenas. Os movimentos empreendidos aqui vão na direção da interculturalidade, entendida como dispositivo que possibilita a vivência e troca de experiências entre as culturas dos povos originários e os espaços com influência de educação ocidental, ou seja, as escolas não indígenas. Desde 2008[4], observa-se um crescente movimento nesse sentido, especialmente por meio da publicação de livros

[3] Ver a subseção 3.3 “O que dizem as pesquisas sobre o tema?”
[4] Ano da promulgação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino no Brasil (Brasil, 2008).

de autoria indígena, que buscam levar às crianças não indígenas o acesso à literatura indígena, além de ações voltadas para a história, literatura e educação artística.[5]

O suporte teórico e de análise deu preferência a autores e pesquisadores indígenas, tais como Davi Kopenawa, Daniel Munduruku e Edson Kaiapó. Estes afirmam que a principal forma de mudar a visão preconceituosa e estereotipada, originada de narrativas hegemônicas impostas pelo colonizador, é por meio do conhecimento, do reconhecimento e de práticas educativas que integrem a cultura indígena na construção de uma educação decolonizadora.

Ademais, uma referência importante neste estudo é Ailton Krenak, que em 2023 foi eleito o sétimo ocupante da cadeira 5 da Academia Brasileira de Letras (ABL). Krenak é o primeiro indígena a integrar a instituição literária, rompendo um ciclo de hegemonia e abrindo novas possibilidades para a compreensão da literatura. Embora não seja considerado um autor decolonial, sua trajetória de luta e resistência pelos povos indígenas, desafiando padrões estabelecidos, justifica sua presença ao lado dos autores decoloniais mencionados neste estudo.

As referências utilizadas para as reflexões conceituais da pesquisa deram ênfase a autores e pesquisadores decoloniais com o intuito de deslocar-se das fontes hegemônicas do modo ocidental. Como define Silva (2023, p. 225): “Isso significa partir em busca de um ‘banhar-se’, não somente no sentido metafórico, mas um permitir-se ser tomado por estas outras possibilidades”. Também contribuem para essas reflexões autores brasileiros que pesquisam sobre as temáticas de interculturalidade e decolonialidade, como Maria Aparecida Bergamaschi, Ana Luiza Teixeira de Menezes, Fátima Rosane Silveira Souza, Luís Rufino, Vera Maria Candau, Gilberto da Silva Ferreira e Paulo Freire.

Este estudo está estruturado em sete seções, sendo que a primeira consiste nesta introdução, que apresenta o caminho percorrido, os desafios e as justificativas para a escolha da temática, e a última contempla as considerações finais, seguidas da lista de referências que dão suporte a esta pesquisa.

A segunda seção, intitulada “Pindorama: ecos de uma identidade resiliente”, aborda a história e a resistência dos povos indígenas no Brasil, com foco na formação da identidade do povo do Rio Grande do Sul. Destaca a invisibilidade dos povos indígenas na historiografia e a marginalização que sofreram ao longo dos séculos,

[5] Apesar dessa conquista relevante para o ensino brasileiro, acreditamos que uma educação decolonial deva envolver todas as disciplinas da escola.

especialmente durante a colonização, quando suas terras foram tomadas e suas culturas desrespeitadas. A narrativa enfatiza a resistência dos indígenas, com foco nas etnias Kaingangs, Guaranis e Charruas, que, apesar da opressão, mantiveram sua identidade e seguiram lutando pelo reconhecimento. Essa seção também discute a relação entre colonização e identidade gaúcha, destacando a contribuição indígena para a formação cultural do Rio Grande do Sul, por meio da miscigenação e da herança cultural que persiste até hoje, apesar de muitas vezes ser invisibilizada. Trata ainda da necessidade de uma educação que atenda às especificidades e necessidades dos povos indígenas, refletindo sua diversidade cultural. Para tanto, analisa-se de forma breve a legislação educacional brasileira, a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inclusão da história e cultura. Também contribuem para esse entendimento autores indígenas, que oferecem uma reflexão mais rica e contextualizada.

A terceira seção, “A Educação Física: legitimidade, identidade e reconhecimento”, reflete sobre o papel da Educação Física como agente transformador e decolonizador, apresentando reflexões acerca da importância de uma educação crítica decolonizadora e da temática da cultura indígena nas escolas ditas não indígenas. Aborda a evolução da Educação Física ao longo da história, destacando os conflitos e reconhecimentos que marcaram sua trajetória como área de conhecimento. Apresenta também a importância do brincar e dos jogos no contexto indígena e não indígena, superando preconceitos e promovendo uma abordagem que dialogue com a diversidade cultural brasileira, ampliando ainda mais essa discussão sobre a identidade e a valorização das práticas corporais. Um levantamento sobre as pesquisas realizadas com essa temática é apresentado, com o intuito de mostrar que a necessidade de ampliar a produção de conhecimento nessa área é urgente, pois a inclusão de perspectivas indígenas pode enriquecer o ensino e promover uma educação mais equitativa e respeitosa.

Na quarta seção, “Falando de uma experiência com práticas interculturais na escola”, destaca-se o projeto “Jogos indígenas na escola: uma experiência intercultural e interdisciplinar, rumo a uma educação decolonial”. Além de ser apresentado o formato do projeto, como se originou e é constituído, conceitua-se e reflete-se sobre a tríade que é a base de todo o trabalho: educação decolonial, interculturalidade e interdisciplinaridade.

A quinta seção, “Caminhos metodológicos”, apresenta a metodologia da pesquisa, que se caracteriza por conter uma abordagem qualitativa, com movimentos de pesquisa participativa. São utilizados questionário, relatórios e fontes primárias na forma de legislações para a análise desse material, com base no método de triangulação de Bardin (1977), que estabelece um diálogo entre os autores, a população da pesquisa e a pesquisadora. O texto aborda a visão dos alunos sobre os povos indígenas do Brasil antes de uma intervenção educativa, utilizando um questionário com perguntas abertas para captar suas percepções. As respostas revelaram equívocos comuns, conforme categorizados pelo pesquisador José Ribamar Bessa Freire (2016), que frequentemente refletem estereótipos e informações superficiais. Essa visão distorcida, muitas vezes, se originou na mídia e nos materiais didáticos, o que destaca a necessidade de uma educação mais abrangente sobre a cultura indígena.

A sexta seção, “(Re)conhecendo e (re)aprendendo o estudo dos povos indígenas na escola”, dialoga sobre as experiências de campo e a construção de um novo olhar sobre os povos indígenas na contemporaneidade. Inicia-se assim a transformação das percepções, que vão se ampliando e se transformando com as experiências interculturais práticas.

Por fim, as considerações finais denotam a importância e a atualidade do estudo, sua relevância social e acadêmica, visando assim contribuir para a melhora da prática docente, qualificando o trabalho por meio da construção coletiva do conhecimento significativo, assim como para tornar a sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

2 PINDORAMA[6]: ECOS DE UMA IDENTIDADE RESILIENTE

> *"Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol, a Lua, a terra e a chuva que molha essa terra"*
> (Galeano, 2012).

Nesta seção, inicia-se a apresentação dos seguintes eixos teóricos: a invisibilidade e violência a que os povos indígenas foram submetidos no Brasil durante a colonização, quem foram os povos que resistiram e que contribuíram para a formação da identidade do povo do Rio Grande do Sul, além de uma contextualização dos movimentos legais contemporâneos voltados para o resgate e à preservação cultural.

A Era dos descobrimentos, ou das Grandes Navegações, que ocorreu entre os séculos XV e XVII, foi uma era de expansões europeias, descobertas e explorações. Durante esse tempo, os colonizadores, sem poupar esforços, guerras, sacrifícios impostos, apagamentos de culturas, ocuparam as terras dos verdadeiros donos. Nesse período, deu-se início à matança de indígenas, ao genocídio de populações indigenistas inteiras. De repente, Pindorama passou a se chamar Brasil, e, assim como ocorreu em outras partes da América Latina, os povos que aqui habitavam também começaram a ser dizimados.

Em um primeiro momento[7], os indígenas foram vistos como mão de obra barata, porém, ao mesmo tempo, eram considerados "preguiçosos" e "não gostavam de trabalhar". Assim, começaram os maus-tratos, com os indígenas sendo submetidos a trabalhos excessivos, se tornando escravos das coroas europeias. Foram obrigados a contradizer suas crenças, explorar, sem nenhum ressarcimento, sua terra e sua natureza, desrespeitando seus ideais culturais. Como afirma Brandão (1986, p. 8), "Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador". O artifício do domínio é, na verdade, "o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço" (Brandão, 1986, p. 8).

---

[6] Pindorama, segundo o *Dicionário Michaelis*, vem do tupi *pindowa-ráma* e quer dizer "região ou país das Palmeiras". Foi o "nome dado ao Brasil pelos ando-peruanos e pelos indígenas pampianos" (Pindorama, 2024).

[7] Infelizmente, ainda hoje algumas pessoas reproduzem essa ideia.

Para Rufino (2021, p. 11), “a colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia”. Faz-se necessário recordar que são mais de 500 anos de colonização, além de que, em alguns momentos, essa engenharia de destruição esteve na sua potência máxima. Ressalta-se, até pela proximidade, que essa engenharia “funcionou” nos últimos anos, uma vez que, durante a gestão do governo Bolsonaro, os povos originários eram vistos como inimigos do “progresso do capitalismo”.

Nesse período, o garimpo em terras indígenas, juntamente com outras atividades extrativistas, foi praticamente “legalizado”. O consumo exacerbado do capitalismo adentrou as reservas indígenas, destruindo um ciclo de vida natural, em que um depende do outro, em uma relação de simbiose e mutualismo de sobrevivência. Compreende-se, assim, que não foi a fome que dizimou mais de 500 mil indígenas, e sim o garimpo (Soares, 2023), poluindo e matando o rio e toda forma de vida que dele emerge.

As entidades indigenistas e ambientais, atualmente mais organizadas, denunciaram, em 14 de janeiro de 2023, a “tragédia humanitária” que se desenrolava na terra Yanomami, em Rondônia. Dados oficiais mostram que, entre 2019 e 2022, 570 crianças morreram, muitas delas em decorrência da fome. Além disso, mais de 70% dos cerca de 30 mil indígenas contraíram malária em 2022, completamente abandonados pelo governo. Esse abandono foi traduzido pelo cacique Davi Kopenawa como a “ganância do homem”, e é essa ganância que está aniquilando seu povo.

No dia 1º de janeiro de 2023, o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva subiu a rampa do Planalto, durante sua cerimônia de posse, acompanhado por pessoas que representam a diversidade brasileira, entre elas o cacique kayapó Raoni Metuktire, líder indígena brasileiro. Esse ato sinaliza uma atenção especial do novo governo aos povos originários. No entanto, sabe-se que o caminho para uma real valorização e preservação das culturas diversas, em contraposição à cultura hegemônica, é um caminho árduo. É necessária uma atenção constante, pois:

> A guerra colonial tramou meios de ataque e destruição dos múltiplos corpos viventes. Esse sistema entendeu que alguns desses corpos jamais serão mortos – por isso precisam ser subordinados, produzidos como desvio, e humilhados ao ponto de se manterem em funcionamento biológico, mas mortos do ponto de vista da plenitude de suas existências (Rufino, 2021, p. 30).

A plenitude de uma existência é alcançada por meio do respeito, diálogo, das trocas e da aceitação da própria posição no mundo, assim como pela resistência às violações, aos genocídios e etnocídios. Trata-se de reivindicar direitos dentro da escola não indígena, levando conhecimentos e uma visão não eurocêntrica, e sim decolonizadora.

2.1 Os povos indígenas do Rio Grande do Sul e a construção da identidade do povo gaúcho

A dificuldade em encontrar dados históricos sobre os povos originários para construção de pesquisas que confirmem certos dados sociológicos e contribuições à formação identitária do povo gaúcho pode ser atribuída a um processo histórico de apagamento e marginalização dessas comunidades, que foram consideradas como “inferiores” e “indesejáveis” pelas elites dominantes. Para Garcia (2010, p. 279):

> Até muito recentemente, os índios eram sujeitos praticamente ausentes em nossa historiografia. Relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização, seu destino inexorável era desaparecer à medida que a sociedade envolvente se expandia.

Para Torres (1990), o indígena será quase sempre visto como um intruso, que atrapalha a ocupação das terras e a colonização. O autor salienta que muitos pesquisadores não acreditam na participação ativa do indígena na formação do povo gaúcho, como mostram Kent e Santos (2012, p. 347):

> Entre o final do século XIX e o início do XX, ocorreu uma migração de larga escala de europeus para o Rio Grande do Sul, especialmente de alemães e italianos. Nas construções contemporâneas da identidade gaúcha, branquitude e ascendência europeia são aspectos proeminentes. No presente, o argumento de serem predominantemente europeus é um dos principais utilizados pelos habitantes do Rio Grande do Sul para se diferenciarem do restante da população brasileira.

A chegada dos colonizadores – portugueses, holandeses, alemães e italianos – ao Brasil trouxe consequências devastadoras aos povos indígenas que habitavam o território, incluindo o estado gaúcho. Entre os grupos afetados estão os guaranis, jês e pampianos, que sofreram diferentes formas de exploração e invasão por parte dos estrangeiros.

Um dos maiores impactos foi a expulsão dos indígenas de suas terras ancestrais à medida que os colonos europeus se estabeleceram e expandiram suas atividades agrícolas e pecuárias. Essa ocupação forçada resultou na perda de seus territórios tradicionais, bem como na perda de sua autonomia e modo de vida. Além disso, as ordens religiosas que acompanharam os colonizadores impuseram a religião cristã aos indígenas, frequentemente de maneira coercitiva. Isso resultou em uma perda da identidade cultural e espiritual dos povos nativos, uma vez que suas crenças e práticas foram suprimidas ou proibidas.

Alguns desses colonizadores possuíam uma visão negativa dos indígenas, considerando-os selvagens e intrusos em sua própria terra. Essa perspectiva resultou em tratamento desumano e violência contra os povos indígenas. A resistência à escravidão por parte dos indígenas levou à dizimação desses grupos, uma vez que eram considerados obstáculos à exploração dos recursos naturais e à utilização de mão de obra escrava. Consequentemente, a população indígena sofreu uma drástica diminuição após a chegada dos colonizadores. Além disso, muitos grupos perderam suas línguas, seus costumes e suas tradições, resultando em uma perda irreparável de sua identidade cultural.

A presença dos povos indígenas na região Sul do Brasil é historicamente marcada por conflitos e tragédias. Além da colonização europeia, a Guerra dos Farrapos e a Guerra do Paraguai resultaram em inúmeras mortes e na expulsão de muitas tribos de suas terras ancestrais. No entanto, é importante ressaltar que a miscigenação entre os colonizadores europeus e os povos indígenas também ocorreu, contribuindo para a diversidade genética e cultural do povo gaúcho.

Estudos recentes apontam para a presença de marcadores genéticos indígenas na população gaúcha, o que evidencia a contribuição dos povos nativos para a formação do povo do Rio Grande do Sul. Ainda que a miscigenação com indígenas seja um tema pouco explorado em pesquisas genéticas e historiográficas, a presença desses povos e sua influência na cultura e na identidade do povo gaúcho

não podem ser subestimadas. Como afirma os pesquisadores Kent e Santos (2012, p. 348):

> A possibilidade de que, na formação da população gaúcha, tenha ocorrido também miscigenação com indígenas é um tema que recebe pouca atenção não somente em estudos genéticos como também por uma parte significativa da historiografia sobre o Rio Grande do Sul.

Além da contribuição genética, os povos indígenas deixaram um legado social e cultural marcante na região Sul do Brasil. Suas tradições, seus idiomas, seu artesanato e seus conhecimentos sobre a flora e a fauna local influenciaram a forma de vida dos colonizadores europeus e contribuíram para a construção de uma identidade cultural única na região. A falta de reconhecimento dessas contribuições para a formação da população do Rio Grande do Sul tem, portanto, graves consequências, como, por exemplo, a negação de direitos, a perpetuação de estereótipos e preconceitos e a exclusão social.

Acerca da etimologia da palavra “gaúcho”, pode-se dizer que não há um consenso. Umas das teorias afirma que vem do quéchua (família de línguas originárias dos andes centrais), derivado do termo “huachu”, que significa órfão ou vagabundo, o que não seria muito nobre nem superior.

> O termo “gaúcho” refere-se tanto à população do Rio Grande do Sul como a um “tipo” social específico originário do Pampa, na região de fronteira com Uruguai e Argentina. A região do Pampa, com suas fazendas de pecuária extensiva, foi o centro do poder econômico do estado antes da expansão da indústria e da acelerada urbanização ocorrida na primeira metade do século XX. A figura do gaúcho arquetípico é tipicamente representada como a do homem do campo, ou seja, o trabalhador de fazendas, cujo vestuário inclui espora, bota, bombacha, pala e chapéu, além de ser apreciador de chimarrão e churrasco. Masculinidade agressiva e forte senso de independência são outras características associadas à imagem do gaúcho. Esses atributos contrastam com aqueles da identidade nacional brasileira, e, com o passar do tempo, os contornos identitários do gaúcho se deslocaram, pelas mãos das elites do estado, para o centro da construção social da identidade regional (Kent; Santos, 2012, p. 347).

Ainda dentro da concepção de formação identitária, Kent e Santos (2012) relatam que, apesar dessa ênfase limitada na miscigenação física/biológica, às populações indígenas – e aos Charrua em particular – são atribuídas influências na formação da população gaúcha do Pampa.

Essa mistura de culturas e povos resultou em uma identidade regional única, que se reflete nas tradições gaúchas. A lida campeira, o chimarrão, a habilidade

charrua de cavalgar e o senso de independência são características que ainda são valorizadas e lembradas na cultura gaúcha atual, além do caráter belicoso. Essa identidade é frequentemente conceituada como resultado da fusão do colono europeu com os Charruas, deles tendo herdado atributos culturais, determinadas habilidades e certas características psicológicas.

Apesar da violência que os povos originários do Rio Grande do Sul sofreram, três etnias resistiram e persistiram na luta por seus direitos de reconhecimento como povos indígenas nesse estado. O povo Charrua, por exemplo, chegou a ser dado como extinto por muito tempo, mas ainda hoje luta por seu reconhecimento. A tentativa de apagamento histórico dessas culturas ocorre desde a colonização e, infelizmente, ainda ocorrem atos violentos contra esses povos.

Segundo o coordenador do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) da região Sul do Brasil Roberto Liebgott (2007), a população indígena do Rio Grande do Sul é composta, principalmente, por famílias Kaingangs e Guaranis. Existe também um pequeno grupo de remanescentes do povo Charrua que hoje luta para ser reconhecido como descendente desse povo. Os Kaingangs são a maioria, com cerca de 27 mil pessoas, e estão concentrados, sobretudo, na região norte do estado. Muitos deles enfrentam problemas relacionados à redução de suas áreas de terras, o que evidencia a necessidade de políticas de demarcação por parte do governo federal. Por sua vez, a população Guarani é formada por 13 mil índios, com a maior parte deles concentrada na região metropolitana de Porto Alegre. Existem vários acampamentos indígenas ao redor da capital.

No estado, estima-se que haja cerca de 40 mil indígenas, muitos dos quais vivem em aldeias e comunidades. No entanto, inúmeras famílias indígenas moram em áreas urbanas, nas cidades de São Leopoldo, Estrela, Lajeado, Farroupilha e Porto Alegre. Apesar desses desafios, conforme afirma Liebgott (2007), esses povos demonstram uma força étnica impressionante, preservando sua língua, tradições e religiosidade. É importante valorizar o aprofundamento do processo de resistência e luta dos povos indígenas, tanto no Rio Grande do Sul como em todo o Brasil.

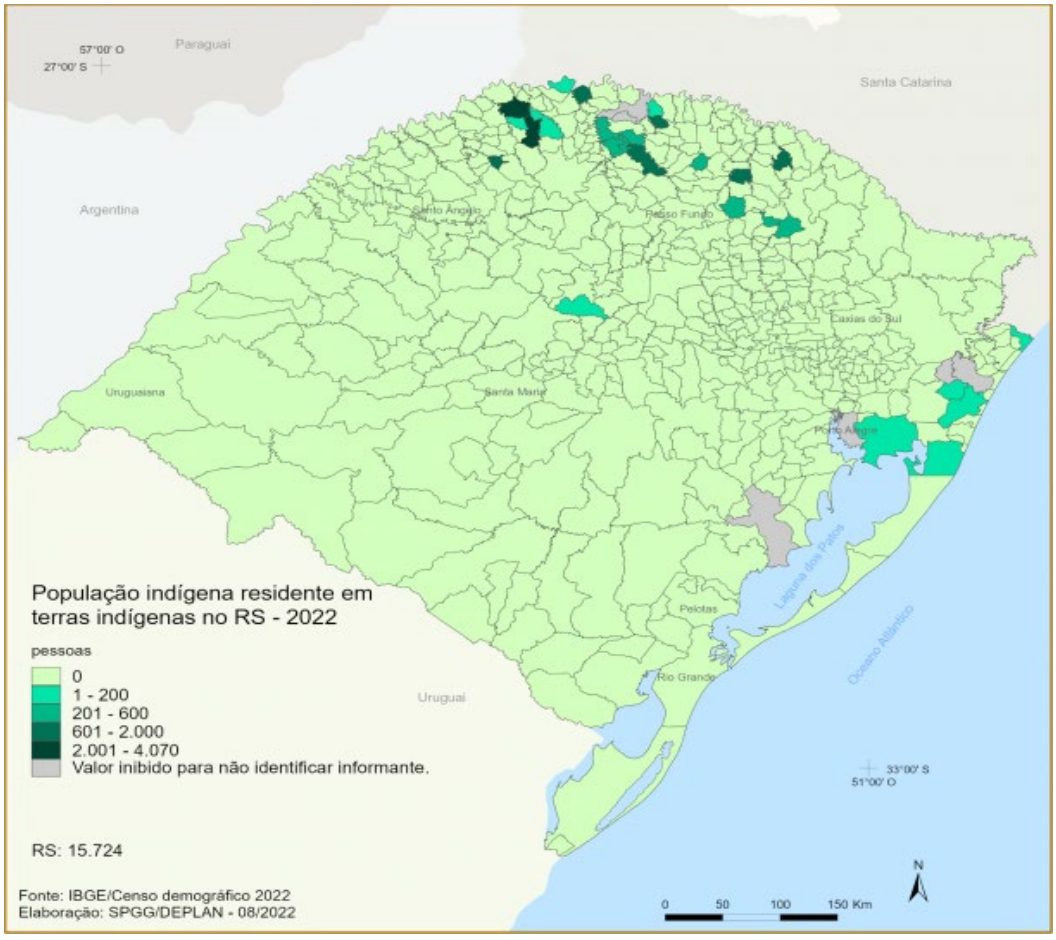
Apesar de o censo demográfico no Brasil ter iniciado em 1872, somente em 1991 os povos indígenas do país passaram a ser incluídos nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso evidencia o quanto as questões indígenas foram deixadas à margem da sociedade. Foram

necessários 119 anos até que começassem, ainda de forma lenta, as investigações e os levantamentos a respeito desses povos.

Nos censos atuais, os respondentes se identificam como “indígena” na pergunta sobre “cor ou raça”, que a partir do censo demográfico de 2010 passou a integrar o questionário universo. O último censo demográfico, que ocorreu em 2022, apontou que o Rio Grande do Sul é o estado com maior população indígena da região Sul do país, com 36.096 habitantes. No país, o estado é o 12º colocado com mais residentes indígenas. Apesar disso, a região Sul é a que tem a menor população indígena do país, com apenas 5,20% do total. Grande parte dos indígenas do país está concentrada na região Norte, com 753.357 indígenas (44,48%).

Um dado estatístico que chamou a atenção foi o fato de a população indígena gaúcha ser maior no interior do estado, como podemos verificar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – População indígena no Rio Grande do Sul – 2022



Fonte: Rio Grande do Sul (2024).

O conjunto de terras indígenas oficialmente delimitadas é composto pelas terras declaradas, homologadas, regularizadas ou encaminhadas como Reservas Indígenas até 31 de julho de 2022, data de referência do Censo 2022, com base nos dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) (Rio Grande do Sul, 2024).

Quadro 2 – Terras indígenas conforme procedimento demarcatório no RS – 2024

Terra Indígena	Etnia	Município
EM ESTUDO		
Arroio do Conde	Guarani Mbya	Eldorado do Sul; Guaíba
Borboleta	Kaingang	Campos Borges; Espumoso; Salto do Jacuí
Campo do Meio (Re Kuju)	Kaingang	Ciríaco; Gentil
Carazinho	Kaingang	Carazinho
Estiva	Guarani	Viamão
Faxinal/São Miguel (Goj Kusa)	Kaingang	Água Santa
Itapuã	Guarani	Viamão
Kaaguy Poty	Guarani	Estrela Velha
Kógunh Mág/Jagtyg Fykóg	Kaingang	Canela
Lajeado do Bugre	Kaingang	Cerro Grande; Lajeado do Bugre; Sagrada Família
Lami	Guarani	Porto Alegre
Lomba do Pinheiro	Guarani	Porto Alegre
Morro do Coco	Guarani	Viamão
Passo Grande	Guarani	Barra do Ribeiro
Petim/Arasaty	Guarani	Guaíba
Ponta da Formiga	Guarani	Barra do Ribeiro
Ponta do Arado	Guarani Mbya	Porto Alegre
Rio Capivari - Porãi	Guarani	Capivari do Sul
Segu	Kaingang	Constantina; Novo Xingú; Sarandi
Zagaua (Konglui)	Xoklέng	Riozinho; São Francisco de Paula
DECLARADA		
Guarani de Águas Brancas	Guarani	Arambaré
Irapuá	Guarani	Caçapava do Sul
Nonoai	Guarani; Kaingang	Gramado dos Loureiros; Nonoai; Planalto; Rio dos Índios
Passo Grande do Rio Forquilha	Kaingang	Cacique Doble; Sananduva
Serrinha	Kaingang	Constantina; Engenho Velho; Ronda Alta; Três Palmeiras
DELIMITADA		
Mato Castelhano	Kaingang	Mato Castelhano
Mato Preto	Guarani	Erebango; Erechim; Getúlio Vargas
Votouro/Kandóia	Kaingang	Benjamin Constant do Sul; Faxinalzinho
REGULARIZADA		
Cacique Doble	Guarani; Kaingang	Cacique Doble; São José do Ouro
Cantagalo	Guarani Mbya	Porto Alegre; Viamão
Capivari	Guarani Mbya	Palmares do Sul
Carreteiro	Kaingang	Água Santa
Guarani Barra do Ouro	Guarani	Caraá; Maquiné; Riozinho
Guarani Votouro	Guarani	Benjamin Constant do Sul
Guarita	Guarani; Kaingang	Erval Seco; Redentora; Tenente Portela
Inhacorá	Kaingang	São Valério do Sul
Kaingang de Iraí	Kaingang	Iraí
Ligeiro	Kaingang	Charrua
Monte Caseros	Kaingang	Ibiraiaras; Muliterno
Nonoai/Rio da Várzea	Kaingang	Gramado dos Loureiros; Liberato Salzano; Nonoai; Planalto; Trindade do Sul
Pacheca	Guarani	Camaquã
Rio dos Índios	Kaingang	Vicente Dutra
Salto Grande do Jacuí	Guarani	Salto do Jacuí
Tekoá Guavirá	Guarani	Riozinho
Varzinha	Guarani Mbya	Caraá; Maquiné
Ventarra	Kaingang	Erebango
Votouro	Kaingang	Benjamin Constant do Sul; Faxinalzinho
RESERVA INDÍGENA		
Campo Bonito	Guarani Mbya	Torres
Estrada do Mar	Guarani Mbya	Osório
Riozinho - RS	Guarani Mbya	Riozinho

Fonte: Rio Grande do Sul (2024).

Atualmente, os indígenas vivem de forma diferente dos seus antepassados, pois precisam conciliar o modo de vida da sociedade atual com seus costumes, valores, conceitos e suas práticas e crenças.

Diante do contexto apresentado, compreende-se a importância de reconhecer e valorizar a contribuição dos povos indígenas para a formação do povo gaúcho, apesar das tragédias e dos conflitos que marcaram a relação entre colonizadores e povos nativos. A miscigenação e a diversidade genética e cultural são elementos fundamentais na construção da identidade gaúcha e na compreensão da história e da sociedade do Rio Grande do Sul.

2.2 Entre normas e necessidades: uma análise crítica da educação sob a lente de autores indígenas

Nesta subseção, buscamos compreender como a educação formal brasileira, ao seguir diretrizes normativas, dialoga – ou falha em dialogar – com as reais necessidades educacionais das populações indígenas. Essa análise é conduzida a partir de uma abordagem que revisita o percurso da legislação educacional brasileira e investiga a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental (EF), com ênfase na Educação Física e na promoção da cultura indígena.

Com base nas contribuições de autores indígenas, problematizamos o alcance e as limitações das normas em vigor, questionando em que medida elas atendem a demandas de identidade, diversidade cultural e inclusão na educação.

2.2.1 O percurso da legislação

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um arcabouço legislativo de bem-estar social, de perspectiva inclusiva, considerada a constituição cidadã, pois procurou garantir direitos aos grupos formadores da sociedade brasileira. No seu artigo 216, consta que:

> Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;

> II - *os modos de criar, fazer e viver;*
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Entende-se assim que, desde a colonização até a Constituição de 1988, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano legal. Posteriormente, foi imposta a eles uma política de integração ao restante da dita população brasileira (Baniwa, 2019, p. 42). Eram vistos como incapazes de tomar decisões por si próprios e precisavam ser tutelados por pessoas ou entidades governamentais. Essa lógica colonial foi consagrada na legislação brasileira e durou até a promulgação da Constituição de 1988.

> A partir da Constituição Federal de 1988, sabe-se que os fundamentos da democracia se tornaram valores explícitos em nosso ordenamento jurídico administrativo e que as lutas a fim de fazerem-nos valer, para além da retórica formal, impuseram a continuidade dos enfrentamentos, embates e conflitos contínuos e em processos abertos às realizações (Krenak; Pimenta, 2019, p. 23).

A legislação em relação à educação indígena no Brasil representa um importante campo de luta e resistência, refletindo a busca por reconhecimento e valorização das culturas e dos saberes dos povos originários.

Para facilitar a compreensão desse percurso, a Figura 2, a seguir, apresenta uma linha do tempo que ilustra os principais acontecimentos e legislações que moldaram a educação indígena no Brasil. Essa linha do tempo evidencia os desafios e as conquistas enfrentados por essas comunidades na busca pela autodeterminação e pelo respeito às suas identidades culturais.

Figura 2 – Marcos legislativos da educação indígena na escola

Fonte: Autoria própria (2024).

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é a legislação regulamentadora do sistema educacional (público e privado) do Brasil, abrangendo da educação básica ao ensino superior. Seu artigo 1º evidencia que:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na "convivência humana", no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos "movimentos sociais" e organizações da sociedade civil e nas *manifestações culturais* (Brasil, 1996, grifo nosso).

Esse artigo afirma que os processos formativos e as práticas educativas também se desenvolvem por meio da convivência humana, dos movimentos sociais e das manifestações sociais.

Especificamente para as escolas não indígenas, o artigo 26º, inciso 4, afirma que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (Brasil, 1996). Desse modo, ao instituir um olhar para a história da formação do Brasil, reconhecendo a contribuição e atuação das diferentes culturas e etnias que participam desse processo, a LDB dá um passo em direção a um ensino não eurocentrado.

Nesse ponto, vale a pena refletir: após mais de vinte anos, como está se dando o ensino de história do Brasil dentro das escolas? Como estão sendo trabalhadas essas diferentes culturas durante o ano e não somente no dia marcado no calendário para ser celebrado?

No que diz respeito às escolas indígenas, a LDB foi bem específica, como podemos verificar no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Direcionamentos da educação indígena conforme a LDB

Artigo 78	
O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios,	I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

<table>
<tr><th colspan="3">Artigo 78</th></tr>
<tr><td>desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</td><td colspan="2">II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Artigo 79</th></tr>
<tr><td rowspan="5">A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.</td><td colspan="2">§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:</td><td>I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;</td></tr>
<tr><td>II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;</td></tr>
<tr><td>III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;</td></tr>
<tr><td>IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.</td></tr>
</table>

Fonte: Autoria própria (2024), adaptado de Brasil (1996, p. 54).

Em relação ao ensino nas escolas indígenas, podemos fazer o mesmo questionamento que fizemos no ensino de história das escolas não indígenas: passados mais de vinte anos, como estão os ensinos nessas escolas? Quem responde é a professora indígena Maria de Lourdes (*apud* Brasil, 2001, p. 19):

> Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas.

A Resolução n. 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 10 de novembro de 1999, fixou as diretrizes nacionais para o

funcionamento das escolas indígenas, ampliando e organizando seu conceito (Brasil, 1999). Em 2010, o Parecer CNE/CEB n. 7 (Brasil, 2010) salienta que:

> A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: [...] II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.

Em 9 de janeiro de 2001, a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que, entre seus objetivos, busca garantir uma educação escolar de qualidade para todos os povos indígenas, respeitando suas culturas e línguas próprias (Brasil, 2001). Para isso, o plano estabelece algumas ações que devem ser implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais, como a criação de escolas indígenas e a contratação de professores indígenas capacitados.

O PNE apresenta um capítulo intitulado “Educação indígena”, que é dividido em três partes: na primeira, faz um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; na segunda, apresenta as diretrizes para a educação escolar indígena; e na terceira, traz os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazos (Brasil, 2001).

Apesar de os documentos legais assegurarem uma educação indígena de qualidade, na prática ainda são muitos os desafios enfrentados pelos povos indígenas no que diz respeito à educação escolar, como a falta de recursos e a falta de profissionais capacitados para atuar nessas comunidades. Essa realidade é constatada na fala da professora indígena Teresinha Pereira (*apud* Brasil, 2001, p. 25):

> A escola veio, se instalou no nosso meio e não pediu licença. Nós, como professores indígenas, temos que mudar essa escola, temos que garantir que ela tenha qualidade. Para isso, temos que estudar a legislação, para conhecer e conquistar novos direitos.

Finalmente, em 2008, foi sancionada a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que criou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino (Brasil, 2008). O artigo 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Chama a atenção as áreas salientadas “em especial”: as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, que, ao mesmo tempo, representam um paradoxo diante da informação de que os conteúdos têm que ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2008). Segundo Garcia (2010, p. 279), essa exigência faz com que muitos professores encontrem dificuldades para ministrar tal conteúdo, pois ele ainda não foi devidamente inserido nos cursos de graduação em História do país.

Russo e Paladino (2016) investigaram a implementação da Lei n. 11.645 no estado do Rio de Janeiro, com foco “nas representações e nas práticas de professores de escolas municipais e estaduais da região do Grande Rio acerca da lei e do ensino sobre a realidade dos povos indígenas”. Participaram desse estudo 100 professores, dos quais cerca de 70% apontaram dificuldades em inserir questões sobre os povos indígenas em suas aulas, indicando “falta de embasamento”, “lacunas na formação inicial” e incômodo com o risco de tratar das histórias e culturas indígenas com “superficialidade”.

Esse estudo também demonstrou a fragmentação e o caráter restritivo sobre a temática, pois, nos casos estudados, nenhuma das práticas encontradas eram institucionais, e sim vindas de ações de alguns professores específicos, conforme interesse pela temática.

Dentro dessa problemática, outra questão de extrema relevância e que não pode passar despercebida é a forma de aplicar esses conteúdos, visto que, na maioria das escolas, ainda impera o ensino colonial, os livros trazem estampadas figuras estereotipadas de indígenas, e professores reproduzem o conhecimento que lhes foi ofertado.

> Essas questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Tal iniciativa busca romper o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e o passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena (Kayapó, 2019, p. 72).

É necessário compreender que essa “revisão” – indispensável para reexaminar o retrato dos povos que formaram e continuam a formar a sociedade brasileira – deve ocorrer de forma interdisciplinar. Esse “interdisciplinar” não se limita às escolas, mas também se estende à sociedade, abrangendo diversas áreas, como as culturais, políticas e econômicas. Essa revisão ainda envolve a integração desses povos ao resto da sociedade, que precisa desenvolver um olhar mais acolhedor.

Nas legislações apresentadas até aqui, depreende-se a existência de direcionamentos para os “marcos iniciais” de uma revisão e integração. No entanto, sabe-se que a implementação de leis normativas depende de ações em várias instâncias: federal, estadual e municipal. Nesta dissertação, aposta-se na formação sem distinção de atuações, ou seja, não somente em “literatura, artes e história”, assim como na formação de professores para as escolas indígenas.

> Compartilhamos que a função da universidade na formação continuada de profissionais da educação é imprescindível e que enquanto não for realizada com dignidade, respeito e inclusão à pluralidade cultural e epistemológica existente será impossível alcançar um sistema educacional de qualidade. Portanto, é preciso dizer que os programas de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08 são ainda muito aquém do necessário (Krenak; Pimenta, 2019, p. 24).

No ano de 2017, finalmente foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após anos de estudos e participação popular. O documento, de caráter normativo, institui um conjunto de aprendizagens essenciais e compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano (Brasil, 2018). No entanto, observa-se que a BNCC abrange apenas a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. A não inclusão da formação daqueles responsáveis por ensinar, ou seja, os formadores de futuros educadores, é um ponto crítico.

> Por fim, deve-se dizer que tanto a universidade quanto a escola são espaços de apropriação de muitos elementos e passam a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte da vida das comunidades indígenas. Então, são lugares de encontro entre diferentes; um espaço de relações entre os diferentes grupos sociais, que gera uma grande tensão no momento em que são reconhecidas as diferenças (Kaingang, 2019, p. 36-37).

Edson Kayapó (2019), doutor em educação, professor e pesquisador das questões amazônicas e indígenas, ressalta a importância de o Estado e as organizações privadas investirem na formação de professores da rede básica, sendo imprescindível a presença de formadores indígenas nesse processo.

> Os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma profunda nas instituições de Ensino Superior, realizando reformulações em suas estruturas curriculares, a fim de contemplar a história e a cultura indígena, seja com a criação de disciplinas específicas ou na organização transversal da temática nos conteúdos curriculares. Os esforços para a promoção da Lei n. 11.645/08, no que tange ao estudo da história e da cultura indígena, esbarram em limites complexos, entre eles a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder para promover cursos de formação dos professores e produção de material didático específico sobre a temática. Como já assinalado, os cursos de licenciatura prosseguem com suas ações pedagógicas dando pouca ou nenhuma importância para a temática, o que mantém a formação de professores sem as competências e habilidades necessárias para atuar de forma coerente com a história e a cultura indígenas (Kaiapó, 2019, p. 77).

Em 2017, o documento final da BNCC foi apresentado ao CNE, homologado e, finalmente, em 2018, iniciou-se a adaptação dos currículos.

2.2.2 A BNCC no EF e o ensino da cultura indígena na Educação Física

Com a criação e adaptação da BNCC, a disciplina de Educação Física passou a integrar a área de Linguagens, que compreende todas as formas de expressão, sejam elas escritas, orais, corporais ou sensoriais. Seu objetivo é proporcionar ao sujeito uma prática de interação consigo mesmo e com os outros. Essas interações permeiam conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

> A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018, p. 214).

Essas práticas foram divididas em seis unidades temáticas: esportes, danças, lutas, ginástica, práticas corporais de aventura e jogos e brincadeiras. Este estudo se concentra na última unidade temática, isto é, jogos e brincadeiras.

> Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Brasil, 2018, p. 215).

Essas unidades temáticas, por sua vez, apresentam oito dimensões de conhecimento que caracterizam a disciplina de Educação Física, tornando-a sedutora: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2018). Esse esquema de dimensões é trabalhado sempre com a interposição das dimensões em uma simbiose, por isso é essencial que cada dimensão seja abordada de forma integrada com as demais, levando em consideração sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Dessa forma, não é viável tratar as dimensões de maneira isolada ou sobreposta.

Ademais, no desenvolver desse trabalho integrado, deve-se articular uma ponte com as competências exigidas:

> 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
> 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. [...]
> 3. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. [...]
> 4. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. [...]
> 5. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2018, p. 223)

A BNCC apresenta os conteúdos com base em três aspectos: a temática, os objetos de conhecimento trabalhados em cada uma e as habilidades a serem desenvolvidas. No Quadro 4, a seguir, destacam-se as três bases aplicadas para a Educação Física do 3º ao 5º ano.

Quadro 4 – BNCC – Educação Física, do 3º ao 5º ano do EF

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Danças	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional. Lutas de matriz indígena e africana.	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: Autoria própria (2024), adaptado de Brasil (2018, p. 225-229).

Embora não apareçam de forma específica, como mostra o Quadro 4, há referências e citações ao longo do documento que evidenciam o papel da instituição escolar na promoção da formação cultural, social e artística, expondo três unidades temáticas que devem englobar práticas de origem indígena e africana: *brincadeiras* e *jogos, danças* e *lutas*.

Apesar de essa orientação ser direcionada para as turmas do 3º ao 5º ano do EF, não há nenhum impedimento para que seja aplicada a todas as turmas da escola. A BNCC é um documento que mostra um caminho possível a seguir, portanto, o professor não precisa se limitar a ele.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA: LEGITIMIDADE, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO

Ao longo da história da Educação Física, destacam-se os conflitos resultantes de um processo demorado de construção e reconhecimento, mesmo antes de ser oficialmente constituída como área de conhecimento. Embora suas origens remontem a práticas corporais antigas, seu reconhecimento como campo de estudo e sua incorporação no sistema educacional são fenômenos recentes.

Para ilustrar melhor essas transições, o Quadro 5, a seguir, mostra o movimento do pensamento da Educação Física escolar.

Quadro 5 – Movimento do pensamento da Educação Física escolar

Movimento do pensamento na Educação Física	Cronologia	Conteúdo a ser ensinado na escola
Movimento Ginástico Europeu	Século XIX e início do século XX	Ginástica que compreendia exercícios militares; jogos; dança; esgrima; equitação; canto
Movimento Esportivo	Afirma-se a partir de 1940	Esporte – há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino
Psicomotricidade	Afirma-se a partir dos anos 1970 até os dias de hoje	Condutas motoras
Cultura corporal, cultura física e cultura de movimento	Tem início no decorrer da década de 1980 até nossos dias	Ginástica, esporte, jogo, danças, lutas, capoeira

Fonte: Autoria própria (2024), com base em Soares (1996, p. 8).

O Movimento Ginástico Europeu, que surgiu no final do século XIX e início do século XX, representou uma importante evolução na prática da ginástica. Esse movimento foi além dos exercícios físicos, englobando uma série de atividades que visavam promover não apenas o condicionamento físico, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Essa abordagem multidisciplinar da ginástica foi influenciada por diversos pensadores da época, como Friedrich Ludwig Jahn, conhecido como o “pai da ginástica alemã”, que defendia a importância da prática de exercícios físicos para a formação do caráter dos indivíduos.

Já o Movimento Esportivo, que ocorreu a partir de 1940, surgiu com a hegemonização do esporte no conteúdo de ensino, trazendo o reconhecimento dos benefícios da prática esportiva na formação dos indivíduos, tanto física como mentalmente. O esporte passou a ser inserido de forma mais estruturada nos

programas escolares, com a criação de aulas de Educação Física e a realização de competições esportivas entre as escolas.

Logo na sequência, em meados da década de 1970, surgiu o movimento psicomotor, que aponta a psicomotricidade como uma importante área de intervenção no desenvolvimento infantil. Seu objetivo era promover o desenvolvimento e aprimoramento das condutas motoras, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do funcionamento global do indivíduo.

Por fim, nos anos 1980, apareceram três novos movimentos: cultura corporal, cultura física e cultura de movimento. A cultura corporal refere-se ao conjunto de práticas corporais desenvolvidas pela sociedade, que envolvem diferentes formas de movimento e expressão física. A cultura física, por sua vez, está relacionada à promoção e ao cuidado do corpo por meio da prática regular de atividades físicas e esportivas, visando à manutenção da saúde e do bem-estar físico. Já a cultura de movimento permeia um conjunto de valores, normas e práticas compartilhadas por um grupo de pessoas que se dedicam a uma determinada atividade física, como, por exemplo, uma modalidade esportiva, uma dança ou uma arte marcial. Essa cultura envolve a identidade, os costumes e as tradições que permeiam a prática do movimento em questão. Todos esses movimentos ainda hoje apresentam-se atuantes nas práticas escolares, juntas e misturadas.

A Educação Física é uma das disciplinas que ainda tenta firmar seu lugar, pois foi tratada sob modos diferentes ao longo de momentos históricos diversos, devido aos pensamentos dominantes, ora eurocêntrico, ora sob parâmetros estadunidenses. Esse eurocentrismo é evidenciado na forma como as práticas e teorias da Educação Física foram institucionalizadas, priorizando modelos e metodologias que surgiram no Ocidente em detrimento das abordagens locais e das singularidades culturais brasileiras.

O modelo estadunidense, por sua vez, com sua ênfase na performance esportiva e na competição, tem se tornado uma nova referência na Educação Física brasileira, em um contexto em que a busca por resultado e eficiência, muitas vezes, eclipsa o potencial da prática educativa de promover uma relação mais integral e contextualizada com o corpo e a saúde. Esse modelo não apenas ignora as diferenças culturais e as práticas corporais autênticas do Brasil como também reflete uma lógica de mercado que transforma a atividade física em produto, alinhando-se aos interesses do capitalismo contemporâneo.

Essa dependência de paradigmas eurocêntricos e estadunidenses é reforçada por um desprezo pelas tradições indígenas, afro-brasileiras e outras formas de expressão corporal que possuem raízes profundas na história e cultura brasileiras. A exclusão dessas práticas revela uma construção identitária que pressupõe a superioridade de determinadas formas de conhecimento e experiências corporais em detrimento de outras, empobrecendo o campo da Educação Física e limitando sua capacidade de dialogar com a diversidade cultural do país.

A Educação Física desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, sendo essencial para seu desenvolvimento integral. E apesar da existência de diferentes concepções acerca de sua função no ambiente escolar, é de suma importância que a disciplina dialogue com a identidade cultural brasileira, reconheça a pluralidade das experiências corporais e estabeleça um vínculo mais próximo com a realidade social e política da população.

A disciplina ainda carrega estereótipos difíceis de combater, sendo comumente desvalorizada, afinal, “ela não reprova”. Além disso, o profissional que ministra essa disciplina, muitas vezes, não é reconhecido, sob a alegação de que é “fácil dar aulas de Educação Física, basta jogar uma bola aos alunos”. Quantas vezes, ao chegar na escola, vemos uma salinha de baixo de alguma escada destinada ao material da Educação Física? Quantas escolas possuem um espaço adequado para sua execução? E os materiais são suficientes para um bom trabalho? Ademais, é comum que professores de Educação Física sejam excluídos de reuniões de conselhos de classe, pois são frequentemente convocados para substituir colegas de outras disciplinas. Isso gera sobrecarga de trabalho para esses profissionais, que acabam ficando responsáveis por supervisionar os alunos durante esses períodos.

Essa desvalorização e inferiorização da importância da disciplina nas escolas precisa ser superada, assim como a visão de ela ser um prêmio ou um castigo para quem não se comporta em outras aulas.

> As professoras reconhecem que os alunos experimentam muito prazer nas práticas corporais. Justamente por isso, utilizam as aulas ora como prêmio, pelo bom comportamento dos alunos em sala de aula, ora, com sua supressão, como castigo. Diante disso, aparecem discursos como: “Se vocês terminarem as tarefas nós sairemos da sala; caso contrário, vocês não terão a aula de Educação Física hoje” ou “Como vocês estão muito indisciplinados hoje, não sairão para as aulas de Educação Física” (Darido, 2012a, p. 35).

Essa concepção não deve de forma alguma ter a cumplicidade do professor de Educação Física, caso contrário, corre-se o risco de esses estereótipos que há anos cercam a profissão jamais serem superados. Ser conivente com essas atitudes é colaborar com a desvalorização da disciplina. A Educação Física, sobretudo no EF, é a preferida dos alunos, o que se configura mais uma razão para que as outras disciplinas se aliem a ela.

O trabalho interdisciplinar é um excelente método de aprendizagem, especialmente quando há o reconhecimento das finalidades de cada disciplina. A Educação Física não pode ser vista apenas como uma disciplina auxiliar, é preciso sempre deixar claro sua importância e sua identidade.

> Através da observação da prática da Educação Física na escola, Darido (2001) verificou que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento (Darido, 2012b, p. 37).

A disciplina, apesar de ser associada ao jogo e às brincadeiras, momentos que podem ser extremamente prazerosos, vai muito além, transcende o corpo e a mente, nos levando a aprendizagem através do sentir.

Para Freire e Scaglia (2009), a Educação Física objetiva libertar os alunos do confinamento da sala de aula, entre outros aspectos. Os autores ressaltam que não é possível querer que os alunos se mantenham durante horas em uma imobilidade corporal: “A escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro” (Freire; Scaglia, 2009, p. 7). Essa educação de corpo inteiro também está relacionada à capacidade dos indivíduos de se adaptarem e se reinventarem diante das mudanças e dos desafios que surgem no contexto escolar.

Pimenta e Anastasiou (2011) afirmam que a construção da identidade está diretamente relacionada às práticas cotidianas vivenciadas pelos indivíduos no ambiente escolar. A identidade não é fixa ou estática, mas, sim, fluida e sujeita a mudanças, portanto, está em constante transformação e é influenciada pelas experiências e vivências que eles têm no espaço escolar. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar as vivências dos sujeitos no processo educacional, valorizando suas histórias e permitindo que sua identidade seja reconstruída de acordo com suas vivências.

Assim, os jogos e as brincadeiras são utilizados na Educação Física como ferramenta para essas construções identitárias. Por ter caráter lúdico, é uma forma divertida de aprender.

> Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. O trato com a brincadeira e o jogo seria uma possibilidade de compreender a criança como sujeito que produz histórias e culturas com linguagem própria, a infantil, indo além da capacidade de visualizá-la apenas como aluno (Falcão *et al.*, 2012, p. 623).

Enxergar a criança como sujeito ativo e protagonista em sua própria aprendizagem, por meio da brincadeira e do jogo, vai além do tradicional papel de aluno passivo, que apenas recebe informações e conhecimentos. É importante valorizar as experiências e os saberes das crianças, reconhecendo-as como produtoras de histórias e de cultura, com uma linguagem própria, a infantil. Rufino (2023) afirma que o brincar é algo muito sério.

> A educação como fundamento corporal traz a *brincadeira como mote*, em especial, confrontando a limitação daqueles que a observam destituída de seriedade ou rigor teórico-metodológico. A brincadeira se expressa na inscrição máxima de uma vida não útil utilitária, por isso ela é íntima dos sonhos e artífice das esperanças (Rufino, 2023, p. 18, grifo nosso).

Tendo a educação como fundamento corporal, a brincadeira é vista como um elemento central. Sua importância não deve ser subestimada, pois é uma forma de expressão autêntica e essencial para o desenvolvimento integral das pessoas. Ela proporciona uma experiência lúdica e prazerosa, além de estimular a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas.

Na próxima subseção, refletiremos sobre o lugar dos jogos e das brincadeiras no contexto indígena.

3.1 O brincar e os jogos indígenas no contexto das aldeias

Se observarmos com atenção o brincar das crianças, veremos que, embora tenham culturas e modos de vida diferentes, todas acabam brincando da mesma forma. Isso porque é nas brincadeiras cotidianas que as crianças expressam seus

modos de vida, muitas vezes imitando a realidade dos adultos com quem convive. É daí então que surge a velha premissa de que se educa mais com exemplos do que com palavras.

Então, se as crianças brincam da mesma forma, o que difere as brincadeiras das crianças indígenas para as não indígenas? Basicamente a cultura social em que estão envolvidas. A maior parte das crianças não indígenas vive em grandes centros urbanos, estão em um ritmo adoecedor de vida. Suas rotinas são escolinhas, casas apertadas, pouco contato com a família e demasiado acesso às tecnologias digitais, que vêm substituindo cada vez mais a atenção dos pais. São crianças solitárias, e seu brincar vem sendo afetado por essas situações. Isso é perceptível nas aulas de Educação Física em que são propostas atividades mais livres e criativas. As crianças estão desaprendendo a brincar de forma espontânea, preferindo sempre atividades dirigidas.

Ao contrário, as crianças indígenas vivem outra realidade nas aldeias, pois contam com espaço e uma cultura em que o ser ainda é mais importante que o ter. As brincadeiras são espontâneas, criativas e em meio à natureza. Nas aldeias, é comum ver crianças escalando árvores, comendo frutas no pé, brincando com galhos, folhas, sementes e animais, sempre de forma coletiva, com o olhar atento dos adultos da aldeia.

> Guarani/Kaiowá ainda preserva o cuidar dos outros, elemento fundamental para dizer que ele continuará a viver e sobreviver na multiculturalidade, onde as muitas culturas caminham juntas. O jeito de ser da criança continua presente: “o pequeno cuidando do outro menor”, vai aprendendo a cuidar um do outro desde muito cedo (Aquino, 2012, p. 48).

Bergamaschi e Menezes (2016, p. 757), após muitos anos observando a educação entre pais e filhos Guarani, descrevem essa relação com “ir juntos”, em uma compreensão de educação coparticipativa e coletiva. Essa relação de confiança e cuidado mútuo entre adultos e crianças Guarani contribui para a formação de indivíduos equilibrados e integrados com sua comunidade. Ao respeitar o tempo e o espaço da criança, os pais e educadores garantem um desenvolvimento saudável e respeitoso da autonomia e da identidade de cada criança.

Semelhante ideia é defendida pelo autor indígena Munduruku (2019a), que afirma que as crianças menores estão sempre com suas mães, e a responsabilidade pelo cuidado das crianças é dos adultos da aldeia. As crianças são sempre ouvidas e

podem participar de todas as atividades, mesmo aquelas direcionadas aos adultos, quando ficam apenas observando atentamente.

> [...] se o pajé faz uma sessão de cura, em seguida uma criança imita os gestos do pajé com um amigo seu. Se um adulto está treinando suas flechadas, o menino pega imediatamente o seu arquinho e tenta acertar o pé de bananeira. Se a menina vê a mãe amamentando seu irmãozinho, pega sua bonequinha e em seguida repete o gesto da mãe. Ou seja, tudo o que o adulto faz, as crianças podem brincar de fazer (Munduruku, 2019a, p. 29).

Observa-se esse aspecto inclusive no título de algumas brincadeiras, como, por exemplo:

- arranca mandioca – jogo coletivo em que um segura no outro que segura algo fixo, fazendo força para puxar. Perde aquele que soltar;
- gaviões e passarinhos – jogo de pega-pega;
- tucuxi – jogo que imita um pescador e botos, realizada com o pescador fora da água e os botos dentro. O objetivo é o pescador conseguir encostar uma vara de madeira nos botos.

Esses exemplos mostram que as brincadeiras são profundamente culturais. Como o contexto cultural indígena é imenso, cada grupo possui seus próprios jogos e suas brincadeiras. Portanto, generalizar essa riqueza multicultural seria um grave erro.

As culturas indígenas são ricas em música e arte, presentes nas pinturas corporais, na confecção de instrumentos musicais, artefatos cerâmicos, cestarias, adornos etc. Trata-se de um amplo e diverso campo motor, no qual as crianças indígenas participam ativamente. Dessa forma, elas desenvolvem habilidades e capacidades físicas essenciais para o equilíbrio de seu corpo-espírito.

> O aprendizado acontece por meio de brincadeiras, imitação, observação e de diversas maneiras, uma escola informal sem regras, elas vão aprendendo e complementando para sanar suas necessidades, vai assimilando os jeitos reais de cada fase de sua vida, cumprindo os rituais de cada fases de passagens que cada povo tem. O mundo infantil é muito interessante, são mistérios que eles repassam aos adultos, e é preciso decodificar as mensagens que os pequenos nos dão (Aquino, 2012, p. 93).

A aprendizagem permeia o contexto da construção e do desenvolvimento motor que envolve o processo de criação. Uma criança indígena quando vai construir seu arco, primeiro vai à cata de material, depois o constrói e, enfim, vai utilizá-lo nas suas brincadeiras, que envolvem uma série de movimentos.

Diante dessa realidade, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas educacionais e a forma como as brincadeiras são valorizadas e incentivadas nas crianças não indígenas. A Educação Física, como disciplina escolar, desempenha um papel crucial nesse processo, visto que proporciona espaços e oportunidades para que as crianças se reconectem com o brincar livre, criativo e espontâneo. Atividades lúdicas, que estimulem a imaginação e a interação entre os alunos, devem ser incorporadas ao currículo, para contrapor os efeitos prejudiciais da atual cultura tecnológica e acelerada.

É fundamental, portanto, compreender as diferenças culturais e sociais que influenciam as brincadeiras das crianças, a fim de promover o desenvolvimento pleno de todas elas. Ressalta-se que o brincar é um direito de todas as crianças, independentemente de sua origem social ou cultural. Assim, cabe à sociedade, às escolas e aos profissionais da área da Educação garantir as condições necessárias para que isso ocorra de forma saudável e enriquecedora.

3.2 A educação indígena na escola “não indígena”

Necessita-se urgentemente de uma política educacional que desmistifique a figura do “índio”, para que possamos reconhecer os povos indígenas com toda sua riqueza cultural e toda sua diversidade étnica.

> Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta (Kopenawa; Albert, 2015, p. 76).

Pensadores indígenas como Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Kaká Werá Jecupé, Eliane Potiguara, Edson Kaiapó, entre outros, e autores não indígenas acreditam que a principal forma de mudar a visão preconceituosa e estereotipada que se tem dos indígenas, originada em narrativas hegemônicas, trazidas e impostas pelo colonizador, é por meio do conhecimento, do reconhecimento e de práticas educativas que tragam a cultura indígena para a construção de uma educação decolonizadora.

> Entender e ensinar sobre a racionalidade da organização dos povos indígenas em seus territórios e em seus cotidianos é importante para que os alunos percebam que o próprio processo de desestruturação social dos povos indígenas está relacionado a um projeto maior de desenvolvimento que tem posto em risco não apenas a vida dos povos indígenas, mas da humanidade e de todas as formas de vida. Ao mesmo tempo, o debate nesta perspectiva pode contribuir efetivamente para a constatação de que, apesar de organizarem suas existências em outras lógicas, trata-se de povos de carne e osso, não mais idealizados como personagens de ficção romântica do passado (Kayapó, 2019, p. 75).

É cada vez mais necessário mostrar aos educandos que existem outras formas de viver e pensar e que, embora sejam diferentes, precisam ser respeitadas e desmistificadas. Do mesmo modo, é importante destacar que, embora a oralidade dos povos indígenas tenha sido silenciada pela violência do domínio colonial, ela nunca morreu. É preciso resgatar alguns conceitos históricos, mostrando que existem outras formas de entender o processo de “descobrimento” do Brasil.

Para Rufino (2021, p. 15), “a educação é um fenômeno comum às diferentes culturas e sociedades, existem aqueles que aprenderam as coisas do mundo interagindo com os mais diferentes métodos de se inscrever na vida”. Revisitar nossa história, dar espaço a quem não teve vez, perfazer caminhos entre ideias opostas, provocar debates, gerar argumentos, criar acesso a uma consciência mais crítica e autônoma que consiga ver e refletir sobre as diferentes formas de conhecimentos e interagir com essas é nossa aposta em criar uma educação mais igualitária.

Para além disso, é necessário reavaliar o método de ensino utilizado para a aprendizagem das crianças, a fim de melhorar seu desenvolvimento e proporcionar um ambiente mais saudável e estimulante para seu aprendizado.

> Nossas atitudes e comportamentos são um reflexo de nossos sentimentos face às atitudes relacionais do meio onde estamos inseridos. Nesse sentido, é fundamental repensar as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (Schmidt; Silva, 2022, p. 4).

A compreensão de que nossas atitudes são o reflexo do meio onde estamos inseridos nos faz perceber a importância de uma educação que promova valores, como o respeito, a empatia, a tolerância e a cooperação.

A partir do que está sendo apresentado, torna-se visível a relevância das práticas pedagógicas no desenvolvimento da identidade das crianças e na formação

de cidadãos conscientes e responsáveis, bem como o papel da escola e do professor nesse processo. Kaiapó (2019, p. 59) adverte que “a escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora”. É importante que os professores sejam agentes ativos dessas transformações e se tornem professores-pesquisadores.

> A escola tem o dever de se adequar aos “tempos de direitos” e abrir o diálogo sobre as histórias indígenas silenciadas por séculos. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho na produção de pesquisas e fontes sobre a temática indígena (Kayapó, 2019, p. 77).

Portanto, para que a escola cumpra seu dever de abertura ao diálogo sobre as histórias indígenas e assuma seu papel na formação de opinião a respeito de questões de desigualdade e preconceito, é necessário que os professores sejam treinados e capacitados para lidar com essas questões. Daniel Munduruku (2019b, p. 47) complementa:

> Enfim, é necessário que a escola se reposicione enquanto instituição para assumir seu papel de formadora de opinião e de capacidades tão necessárias para banir do mundo a desigualdade, o preconceito, a banalização do outro, a visão de superioridade nacionalista, sentimentos que mancham a história da humanidade.

A escola precisa se posicionar como uma instituição que promove a igualdade, o respeito e a compreensão de diferentes culturas e visões de mundo, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.3 O que dizem as pesquisas sobre o tema

Segundo Neira (2008), nos últimos anos, influenciadas pelo multiculturalismo progressista da sociedade, as escolas tiveram que enfrentar a realidade insatisfatória dos programas etnocêntricos e monoculturais que as caracterizam. Essa inadequação, aliada aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas baseadas no princípio da “escola para todos”, evidencia a necessidade de uma análise programática e de uma intervenção direcionada que leve em conta as condições para que diferentes grupos se encaixem na escola.

> Considerando o atual *status* da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua práxis e se se insere no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos estudantes, a perspectiva cultural contribui com o esforço coletivo de construir uma prática pedagógica voltada para a transformação social, ao formar sujeitos que reconheçam, valorizem e dialoguem com a multiplicidade identitária que coabita a sociedade. Além de permitir a reflexão crítica da realidade, espera-se que as atividades de ensino se constituam como um canal privilegiado de produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos sociais sejam contemplados e respeitados (Neira, 2009, p. 86).

Atualmente, mesmo com a BNCC e a ampliação de pesquisas interculturais na área de Educação Física, percebe-se ainda uma defasagem muito grande no que diz respeito a registros de trabalhos e pesquisas da área em relação à cultura indígena. Ao utilizarmos descritores combinados com a disciplina de Educação Física, como, por exemplo, cultura indígena, educação intercultural, jogos e brincadeiras indígenas, encontramos um grande número de materiais relacionados a pesquisas sobre a Educação Física realizada e pesquisada dentro de comunidades indígenas (aldeias), bem como à formação de professores indígenas e não indígenas. No entanto, até o momento, são poucos os estudos que abordam essa temática em escolas fora das aldeias.

Para ratificar essa afirmação, o estudo de Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020) analisou e discutiu a produção acadêmico-científica na área 21[8] sobre a Educação Física com foco na educação escolar indígena. As buscas ocorreram em 2018 no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a utilização dos seguintes termos de busca: “Educação Física escolar indígena”, “Educação Física na escola indígena” e "Educação Física” e "Escola indígena”. Após os critérios de inclusão/exclusão, foram selecionadas 1 tese de doutorado, 7 dissertações de mestrado e 6 artigos científicos que abordam de forma direta a Educação Física no contexto da Educação Escolar Indígena. Dentre os selecionados, há apenas uma dissertação voltada ao estudo intercultural dentro da escola não indígena (Quadro 6).

[8] 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).

Quadro 6 – 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 Bilíngue 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 Netro 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

Fonte: Skoulade, Canon-Buitrago e Bossle (2020, p. 5).

Embora tenham se passado cinco anos da pesquisa supracitada, os resultados não mudaram significativamente, o que demonstra a necessidade de mais estudos sobre essa temática.

Na presente pesquisa, deu-se ênfase para trabalhos a partir do ano de 2008 (ano de implementação da Lei n. 11.645/2008), e as buscas foram realizadas na Base de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As produções que tratavam da Educação Física dentro de escolas destinadas apenas a indígenas, trabalhos sobre formação de professores e trabalhos sobre jogos e brincadeiras usadas em outras disciplinas não foram utilizadas. A busca focou em pesquisas que abordavam a temática indígena na Educação Física em escolas não indígenas. Para isso, foi utilizado como filtro a área de concentração "Educação Física escolar" (Quadro 7).

Quadro 7 – Resultado da busca mais atualizada para a pesquisa

Sem uso de filtros			**Utilizando filtros**		
Descritores	*Capes*	*BDTD*	*Descartados após filtros: área de concentração Educação Física de 2008 a 2023*	*Descartadas após leitura*	*Trabalhos selecionados*
Jogos indígenas na escola	8 dissertações 7 teses	61 dissertações 25 teses	72 dissertações 25 teses	70 dissertações 25 teses	1 dissertação
Educação Física e interculturalidade	23 dissertações 12 teses	90 dissertações 36 teses	89 dissertações 36 teses	88 dissertações 35 teses	1 tese

Sem uso de filtros			Utilizando filtros		
Descritores	*Capes*	*BDTD*	*Descartados após filtros: área de concentração Educação Física de 2008 a 2023*	*Descartadas após leitura*	*Trabalhos selecionados*
Jogos e brincadeiras indígenas	8 dissertações	22 dissertações	27 dissertações	24 dissertações	1 dissertação

Fonte: Autoria própria (2024).

Nessa busca, destaca-se a dissertação de mestrado intitulada *Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da Educação Física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental*, de Clodoaldo Schreiber (2021). A pesquisa fez o seguinte questionamento: qual a aplicabilidade de jogos e brincadeiras indígenas na implementação da Lei n. 11.645/2008, na ruptura de percepções racistas, na disciplina de Educação Física, no contexto escolar em uma turma do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, alicerçado nos princípios da etnografia educacional.

A pesquisa de Schreiber (2021) faz uso de uma metodologia pouco utilizada no contexto acadêmico, as constelações de aprendizagem. Esse conceito está enraizado na antropologia da educação e enfatiza a importância das experiências comunitárias no processo de aprendizado que podem ser compreendidas como redes de interações e relações que se formam dentro de uma comunidade, onde o saber é transmitido de maneira informal e contextualizada. Essa transmissão pode ocorrer de forma consciente, como em práticas educativas estruturadas, ou de maneira inconsciente, em situações cotidianas nas quais os membros da comunidade compartilham conhecimentos, valores e experiências.

Esse estudo foge dos padrões do cânone, mostrando que é possível utilizar outros caminhos, permitindo assim um entendimento mais holístico das práticas educativas, buscando capturar a riqueza do aprendizado que acontece nas interações sociais.

A dissertação de mestrado intitulada *Representação dos Jogos dos Povos Indígenas na mídia brasileira*, de Camila Motta Estevam (2020), também ganha destaque. Esse trabalho analisa e descreve como aconteciam os Jogos dos Povos Indígenas que inspiraram o início do projeto que hoje é analisado nesta pesquisa. Seu

objetivo é compreender como a mídia brasileira tem representado os Jogos dos Povos Indígenas.

Os Jogos dos Povos Indígenas foram criados com o apoio do extinto Ministério de Estado do Esporte e do Comitê Intertribal (ITC). Ao longo de suas 12 edições, acumularam um patrimônio cultural diverso que oportuniza a pesquisa sobre seus legados de forma única. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Como método de coleta de dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. Os meios de comunicação e fontes utilizados foram jornais, revistas, arquivos e Internet, que abordaram as 12 edições dos Jogos dos Povos Indígenas.

Os resultados dessa análise mostram que a mídia possui pouco conhecimento e interesse no aprofundamento de temáticas indígenas. O tratamento dos dados revelou que, além do despreparo desses meios de comunicação, as reportagens muitas vezes estavam arraigadas de preconceito. Embora a expressão “jogos” tenha sido usada, dentro do contexto das matérias ela estava mais ligada a um conceito de esporte padronizado do que o significado do jogo para esses povos.

Já a tese de Natacha da Silva Tavares (2021), denominada *Construção curricular, interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*, traz uma pesquisa narrativa com uma questão de extrema importância: como uma construção curricular da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, inspirada na interculturalidade, ressoa nos estudantes e no contexto em que se insere? Dessa forma, auxilia na compreensão do processo e das possibilidades de uma construção curricular que se inspira na interculturalidade e, ao mesmo tempo, busca ser significativa e ressignificar a Educação Física.

A análise das produções acadêmicas revela uma lacuna significativa na pesquisa sobre a inserção da cultura indígena na Educação Física, especialmente em escolas não indígenas. A necessidade de ampliar a produção de conhecimento nessa área é urgente, pois a inclusão de perspectivas indígenas pode enriquecer o ensino e promover uma educação mais equitativa e respeitosa. A construção de um ambiente escolar que acolha a diversidade cultural não apenas contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes como também fortalece a identidade e a valorização das tradições indígenas na sociedade contemporânea.

4 FALANDO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA

Esta seção tem como objetivo apresentar o projeto “Jogos e brincadeiras indígenas na escola: uma experiência intercultural nas aulas de Educação Física rumo à educação decolonial” desenvolvido na escola EMEF Rondônia: como surgiu a ideia, quais transformações ocorreram no percurso e quais características o constituem atualmente. Esse é o exemplo de um trabalho construído coletivamente que hoje faz parte da cultura da escola.

4.1 O nascer de um projeto intercultural

Em 2012, a pesquisadora se questionava: como se aproximar dos povos originários? Como trabalhar com a temática indígena nas aulas de Educação Física? Surgiram, então, outros questionamentos: mas como? Como trabalhar a pluralidade cultural? Como desenvolver novas estratégias? Como mostrar as diferenças como características positivas? Como manter esses diálogos?

As respostas começaram a se construir a partir de pesquisas exploratórias acerca do tema, às vezes de maneira informal, nas conversas do dia a dia na escola, outras por meio de leituras de trabalhos já consagrados e, ainda, com buscas na Internet. Esses movimentos revelaram a surpresa diante do desconhecimento, ou melhor, de um “conhecimento enviesado, engessado, com olhar distante” sobre os povos originários, tanto da professora pesquisadora como de outros professores. Em seguida, surgiu a urgência nos processos de decolonização, e, por último, a descoberta na Internet de um evento organizado pelo Comitê Intertribal Indígena, “Jogos Mundiais Indígenas”, com apoio do Ministério dos Esportes, que trazia o lema: “O importante não é competir, e sim celebrar”.[9]

A celebração começou quando o protagonismo do conhecimento passou a ser compartilhado. A professora começou a pesquisar sobre os povos originários e seus hábitos de jogos/brincadeiras em sites e a indicar a seus alunos das turmas de 9º ano, que dividiam, dessa forma, o protagonismo no conhecimento. Conheceram, nesse primeiro momento, os jogos e as brincadeiras típicas de vários povos indígenas e

[9] Pela importância desse projeto para a pesquisa aqui apresentada, retomaremos a história desse evento.

aplicavam entre si. Estava dada a largada para o início dos Jogos. Evento com data marcada e esperada.

A comunidade escolar acabou se envolvendo com os progressos que as pesquisas proporcionaram aos Jogos. Nesses mais de dez anos, o projeto levou alunos para conhecer três aldeias de três povos diferentes: aldeia Por Fi Gã, do povo Kaingang, aldeia Tekoá Anhetenguá, do povo Guarani, e aldeia Polidoro, do povo Charrua (em saídas de campo). A escola também recebeu a visita de representantes do povo Kaingang. Assim, os diálogos começaram a acontecer, e as trocas de experiências foram muitas. Hoje, o projeto chama-se: *"*Jogos e brincadeiras indígenas na escola: uma experiência intercultural e interdisciplinar".

Esse projeto começou com uma prática de ensino ativa, em que um dos seus principais objetivos era trabalhar com a metodologia de sala de aula invertida, assim os alunos envolvidos se tornariam protagonistas do próprio conhecimento. No início do projeto, era realizada uma pesquisa sobre uma modalidade de jogo escolhida pelo grupo de alunos, e este era aplicado em forma de oficinas práticas de jogos apenas para seus colegas de turma. Aos poucos, o projeto foi evoluindo e passou a ser aplicado como oficina de jogos e brincadeiras de origem indígena para todas as turmas da escola, em um recreio estendido.[10]

Em 2018, esse projeto passou por uma transformação de cunho interdisciplinar e intercultural. Com a visita de um indígena convidado para conhecer a escola e participar desses jogos, outras disciplinas passaram a contribuir com o projeto, montando exposições de trabalhos realizados durante suas aulas. A partir desse momento, o projeto ficou muito grande para ser executado em um recreio estendido e passou a ser realizado em meio turno. Os convidados indígenas sempre causam muita expectativa em todos os envolvidos.

O projeto costuma ser avaliado por meio de relatórios escritos pelos alunos e pelos professores participantes.

Quadro 8 – Cronograma do projeto no ano de 2023

Ações	Período
Apresentação do projeto para os professores, distribuição de material e sugestões de práticas	Início do ano letivo (16/02) até o final da execução do projeto

[10] Prática realizada pela escola para suprir o tempo necessário para aplicar as oficinas, geralmente se estendendo por 1 hora e meia.

Ações	Período
Apresentação do projeto para os alunos	Março/2023
Orientação para as pesquisas dos grupos	Março/2023
Saída de campo, visita à aldeia	19/05/2023
Entrega dos relatórios para análise	Final do primeiro trimestre
Visita do povo Kaingang e oficina dos Jogos	19/06/2023
Relatório final e entrega do trabalho teórico sobre os jogos	26/06/2023

Fonte: Autoria própria (2024).

A apresentação do projeto para os professores acontece durante as primeiras reuniões pedagógicas da escola, que têm como objetivo contextualizar os professores novos, além de gerar discussões, reflexões e avaliações para a reconstrução do projeto de forma coletiva. No ano de 2023, os cadernos do Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comin)[11] foram utilizados como material de apoio. Já para os alunos o projeto é apresentado por meio de slides, que mostram todas as etapas e fotos do projeto em anos anteriores.

Após isso, iniciam-se os processos de pesquisas solicitados e orientados pelos professores de diferentes áreas do conhecimento. Essa ação dura, aproximadamente, dois meses. A visita à aldeia é realizada apenas pelo 9º ano. Até o ano de 2023, foram visitadas três aldeias de diferentes etnias. Cada lugar recebeu o grupo de maneira distinta, mostrando um pouco da sua cultura, suas tradições e falando sobre sua história de lutas e resistência.

Em 2018, os alunos visitaram a aldeia Por Fi Gã, do povo Kaingang, que se localiza no bairro Feitoria na cidade de São Leopoldo/RS (Figura 3). Na época, os alunos foram recebidos pelo cacique Antônio dentro da escola que havia na aldeia. Participaram de uma pequena palestra para conhecerem mais sobre os costumes e as tradições do povo Kaingang, realizaram uma trilha na mata e receberam a benção do pajé, que os aguardava ao pé de uma fogueira. No retorno, assistiram a apresentações de danças, músicas, mostras de artesanatos, com venda para quem tivesse interesse, e degustaram alimentos típicos da sua culinária. Nesse dia, havia várias escolas visitando a aldeia, pois era um evento proporcionado por ela.

Em 2019, os alunos conheceram a aldeia Polidoro, do povo Charrua, que fica na Estrada São Caetano, 1000, Lami, Porto Alegre/RS (Figura 3). A recepção ficou

[11] Acesse: https://comin.org.br/materiais-didaticos/

por conta da cacica (como se intitula) Acuab, a primeira mulher do estado a ocupar esse lugar. De uma maneira mais intimista, em um círculo no pátio, ela contou um pouco da história de luta do seu povo e como chegou até a periferia da capital gaúcha. Ressaltou a contribuição do seu povo para a formação da identidade do povo gaúcho e a luta pelo reconhecimento de sua ancestralidade. Com apenas 0,2 da população indígena do estado, há poucas casas. Após a palestra, os alunos saíram para uma trilha orientada pela indígena Angela, filha da cacica, que apresentou a mata, o riacho, os cultivos de ervas medicinais e as plantações de subsistência. Ele fez isso como se apresentasse outras pessoas. No retorno, Acuab aguardava o grupo com um pão que fez enquanto os alunos faziam a trilha, mostrou seu fumo sagrado e a bebida típica. Depois apresentou a planta urucum e pintou cada visitante, convidando-os para uma dança, ensinada por ela.

Já em 2022, os alunos visitaram a aldeia Anhetengua, do povo Mbyá Guarani, que se localiza no Beco dos Mendonças, 357, Lomba do Pinheiro, Porto Alegre/RS (Figura 3). Recebidos pelo cacique Murilo dentro do pavilhão da escola, os alunos ouviram uma palestra, assistiram a apresentações de danças e música, com um coral de jovens e vários instrumentos e conheceram a estrutura da escola, que possui uma estrutura bem ocidental, com salas de aula, pavilhão e ginásio esportivo, porém o sistema de ensino, segundo o cacique, é específico para eles. Após conheceram a aldeia e a casa de reza, interagiram com as crianças e jovens da aldeia, jogando futebol e mexendo nos celulares. Compraram artesanatos e depois se despediram.

Figura 3 – Aldeias visitadas pelos alunos do 9º ano da EMEF Rondônia

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As visitas realizadas entre 2018 e 2022 às aldeias indígenas foram experiências transformadoras para os alunos, proporcionando um aprendizado que transcende as salas de aula. As histórias, tradições e práticas vivenciadas nas comunidades Kaingang, Charrua e Mbyá Guarani ensinaram não apenas sobre a riqueza da diversidade cultural brasileira, mas também sobre a importância da resistência e do respeito às identidades indígenas.

Em 2023, novamente a visita foi na aldeia Kaingang Por Fi Gã, agora chefiada pelo jovem cacique Elton Nascimento da Costa. Os relatos desse dia serão descritos e analisados na subseção 6.2 “Conhecendo a aldeia e construindo novos paradigmas”.

O povo Kaingang foi convidado para conhecer a escola, pois o projeto culmina sempre com um evento na escola. Dessa vez, buscou-se uma ponte de trocas interculturais. Na escola, todos os alunos prepararam suas salas e corredores para apresentações de trabalhos e exposições. As turmas se visitavam e aprendiam um pouco mais sobre a diversidade desses povos. Os indígenas também foram convidados para contemplar os trabalhos (Figura 4).

Figura 4 – Exposições de trabalhos de diversas áreas de conhecimento

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

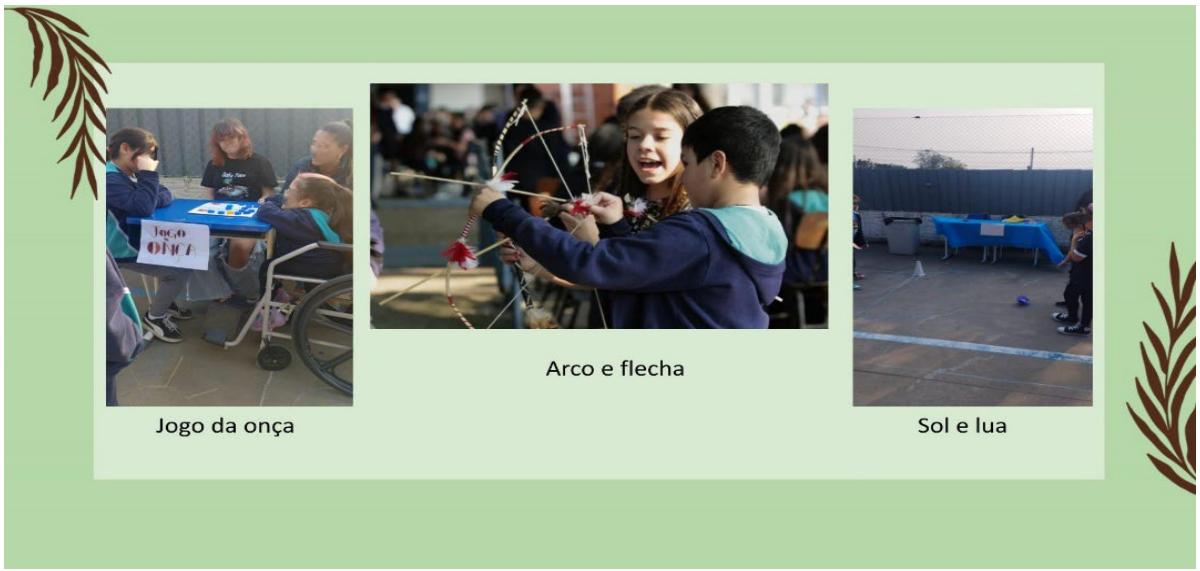
Após as visitas às exposições, os alunos foram encaminhados até a área coberta, onde se sentaram em um grande semicírculo e ouviram a palestra do convidado indígena (Figura 5).

Figura 5 – Palestra com seu Antônio, representante do povo Kaingang

Crédito: Paulo Pires/GES (2024).

Para encerrar o evento, todos foram convidados a participar das oficinas de jogos indígenas, realizadas na quadra esportiva da escola. As oficinas consistem em brincadeiras e jogos escolhidos pelos alunos do 9º ano, que previamente realizaram pesquisas e construíram os artefatos. Esse é o momento da prática (Figura 6).

Figura 6 – Exemplos de jogos e brincadeiras utilizados nas oficinas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).
Crédito da foto do Arco e flecha: Paulo Pires/GES (2023).

Com essa abordagem colaborativa, o projeto consegue oferecer uma experiência rica e completa de aprendizado para os alunos, que podem aplicar esses conhecimentos em diversas áreas futuras de atuação. Para tanto, o projeto é dividido em três eixos fundamentais: a interculturalidade, a interdisciplinaridade e o ensino decolonial. Esse trio forma a base elementar do projeto. A seguir, refletiremos sobre cada um deles.

4.2 Em busca de uma educação intercultural decolonial

A interculturalidade se refere à interação e convivência entre diferentes culturas, promovendo a troca de experiências, conhecimentos e valores, com o objetivo de promover o respeito, a compreensão e a tolerância entre os povos. É um processo que busca a aproximação e a integração entre indivíduos de distintas origens culturais, valorizando a diversidade e a pluralidade cultural. Ademais, envolve a reflexão sobre as desigualdades e injustiças sociais que podem surgir das diferenças culturais, buscando promover a igualdade e a inclusão de todos os grupos étnicos e culturais na sociedade.

Apesar de sua importância, os estudos sobre interculturalidade como diversidade étnico-cultural ainda são muito recentes e pouco explorados na América do Sul e no Brasil. Segundo Walsh (2012), há menos de duas décadas as questões acerca da interculturalidade começaram a ser reconhecidas oficialmente, bem como sua diversidade étnico-cultural.

> […] una diversidad histórica enraizada en políticas de exterminio, esclavización, deshumanización, inferiorización y también en la supuesta superación de lo indígena y negro – ésta última parte de la mestización (o “creolización”) y, en países como Brasil, República Dominicana y el Caribe colombiana y venezolana, la mal llamada “democracia racial”. Hoy la nueva atención a la diferencia y diversidad parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (Walsh, 2012, p. 62-63).

Ao longo dos anos, a história brasileira foi marcada por uma diversidade histórica enraizada em políticas de violência, escravidão e exclusão, que resultaram

na suposta superação das culturas indígena e negra por meio da mestiçagem e da chamada “democracia racial”.

No Brasil, ainda é muito forte a herança do colonialismo e seus reflexos na sociedade. Para Rufino (2021), a colonização não cessou; seus efeitos continuam a ser gerados até hoje, apenas em formas diferentes de violência – violências estatal, estrutural e cultural que estão presentes diariamente nos noticiários, mas que alguns teimam ou acham conveniente fazer que não veem. A limitação do acesso a recursos e oportunidades de desenvolvimento, a imposição da cultura colonizadora sob a cultura indígena, resultando na perda de identidade cultural, a luta pelas demarcações de terra e as invasões e mortes desses povos são alguns exemplos de como essa política de extermínio ainda é comum no país.

Diante dessa triste realidade, torna-se urgente e necessário repensar criticamente qual é a melhor forma de trabalhar a educação, a fim de construir pontes interculturais e abrir novos espaços, “grietas”[12], reconstruindo assim caminhos em busca do respeito à diversidade.

> Um campo de vozes parece estar há muitas décadas proclamando, e aspirando por modos outros de pensar, ou quiçá, meramente, procurando por um espaço de dignidade para poder produzir, para além do que a colonização e a colonialidade impingiram durante estes cinco séculos e insistem em atualizar permanentemente (Silva, 2023, p. 227).

Esses modos outros, essas grietas, ou curas como se refere hooks (2017), vem de um lugar de transformações dinâmicas: a educação. A educação desempenha um papel primordial nesse processo de interculturalidade. Conforme enfatiza Fleuri (2003), a educação é construída por meio da relação entre sujeitos diferentes, criando modos interativos que se conectam dinamicamente com os variados contextos culturais em que os indivíduos desenvolvem suas identidades. Dessa forma, a educação se torna um ambiente propício para a criação e formação de sujeitos, promovendo a valorização de diferentes culturas e saberes.

Para isso, é necessário um processo contínuo de aprendizado, em que diferentes saberes e práticas se conectam e se complementam, formando um ambiente criativo e formativo. Dessa forma, é possível democratizar a sociedade,

[12] “Grietas” é um termo utilizado pela autora Catherine Walsh (2012) que se refere a espaços de resistência, como oportunidades que surgem em narrativas, práticas e discursos que desafiam estruturas de poder estabelecidas.

articulando direitos de igualdade e diferença e construindo um futuro em que a diversidade seja valorizada e celebrada.

Nesse sentido, a Educação Intercultural surge como uma abordagem que reconhece e valoriza a diferença como uma riqueza:

> A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Por intermédio da educação, pode-se criar espaços de diálogo e interação entre diferentes sujeitos, promovendo a construção de identidades e conhecimentos que antes eram pouco valorizados pela sociedade. A implementação da Educação Intercultural requer uma mudança de paradigma no sistema educacional, que deve ser sensível e receptivo às diferenças culturais presentes em suas comunidades. Isso significa promover a inclusão de diferentes perspectivas, experiências e saberes no currículo escolar, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Dessa forma, a Educação Intercultural surge como uma potente ferramenta para transformar nossas realidades, porém, para que esta venha impulsionando a justiça e a igualdade, construindo uma sociedade mais inclusiva e plural, é preciso ir mais além e buscar uma educação intercultura e decolonial.

De acordo com Walsh (2012), a interculturalidade e a decolonialidade andam juntas, se entrelaçam com o mesmo objetivo de desmantelar a matriz colonial, ainda presente.

> la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales (Walsh, 2012, p. 69).

Esse processo de interculturalizar que se refere Walsh (2012), segundo Rufino (2021), passa antes de tudo por um projeto de descolonização, de um desaprender do cânone. Salienta-se que essa desaprendizagem não significa anular essa experiência, mas, sim, entender que há outros mundos de conhecimentos que permitem um constante refazer de si. Não é negar o que se aprendeu, e sim destronar

esse sistema de educação colonial que impera sobre os outros, dando espaço a outras linguagens que possam mobilizar outras formas de sentir a vida; abrir brechas para o nascer e renascer desses modos outros.

> Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2019, p. 58).

A ideia de utilizar o conhecimento adquirido para fortalecer a defesa e a resistência cultural é poderosa. Ao integrar os saberes da sociedade não indígena, os povos indígenas podem desenvolver estratégias mais eficazes para garantir seus direitos coletivos e lutar contra as injustiças que enfrentam. Isso aponta para um entendimento pragmático e estratégico, em que a verdadeira força reside na capacidade de dialogar e interagir com diferentes formas de conhecimento, sem perder a essência identitária.

hooks (2017, p. 224), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, cita Adrienne Rich: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Embora essa linguagem tenha sido utilizada para domínio e opressão, foi necessário conhecê-la para resistir e, de certa forma, confisca lá e falá-la como a língua dos colonizados. Novos termos, novos sotaques, a mudança no modo de pensar sobre a língua e como a usamos, necessariamente, altera o modo como sabemos e o que sabemos.

A linguagem aqui se torna um ato de resistência, pois esse processo de apropriação e adaptação de conhecimentos pode ser visto como uma forma de empoderamento. Ao se apropriarem de ferramentas intelectuais, legais e sociais, os povos indígenas podem se posicionar de maneira mais assertiva nos espaços de poder, reivindicando seus direitos e lutando contra a opressão.

A palavra torna-se viva sendo diálogo existencial. O reconhecimento do outro e de si, no outro, é opção de compromisso de colaboração na construção do mundo comum. A escola é um espaço fundamental e privilegiado para que sejam estabelecidos o diálogo e o respeito dos grupos raciais que são marginalizados, estigmatizados, inviabilizados e colocados à margem da sociedade.

> Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania, onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação real dos preconceitos e discriminações (Silva, 1997, p. 56).

A escola tem o papel primordial de promover uma educação antirracista, que respeite as diversidades culturais e étnicas presentes na sociedade brasileira. Isso significa não apenas desconstruir estereótipos e preconceitos presentes na cultura, mas também valorizar a história e a contribuição das populações negras e indígenas para a construção da identidade nacional.

> É necessário considerar que a escola, como espaço da diversidade, deve sempre organizar seu trabalho pedagógico por meio de uma forma curricular flexível, de uma pedagogia relacional, dialógica, com avaliação emancipatória e gestão democrática. Aí, a diversidade constitui o sustentáculo gerador de outro fazer educativo: aquele pautado na igualdade e no respeito à pluralidade nas formas de relacionamento social. Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar (Azevedo; Reis, 2013, p. 243).

Além disso, é importante que a escola promova a inclusão e a participação desses grupos na vida escolar. Menezes (2021), ao longo do tempo, como pesquisadora se deu conta que não poderia jamais falar pelos indígenas, mas, sim, refletir e compreender como eles aprendem e vivem suas experiências. Essa convivência colaborativa passa pela oralidade e pelos registros, garantindo que tenham acesso a oportunidades e que suas vozes sejam de fato ouvidas e respeitadas.

O projeto aqui apresentado busca exatamente isso ao oferecer aos indígenas um espaço de protagonismo, possibilitando outras formas de olhares no campo das identidades, compreendendo o indígena como um ser social que possui apenas um modo e uma dinâmica distinta de outros grupos.

4.3 O encontro com a interdisciplinaridade

Em 2018, o projeto sofreu inúmeras transformações, dentre elas a questão da interdisciplinaridade, que o enriqueceu muito. Atualmente, vivemos em um mundo extremamente individualista, em uma sociedade “fraturada” (Rufino, 2021) e fragmentada por questões culturais que se manifestam em diversos âmbitos sociais,

políticos e culturais. Na escola não é diferente, e isso se manifesta na forma em que são organizados e transmitidos os conhecimentos de diferentes áreas, que em grande parte do tempo não “conversam” entre si.

Freire e Scalia (2009, p. 29) justificam essa ausência de diálogo como o reflexo desse universo do eu e do ter, fruto do pensamento capitalista e da herança colonial:

> Fomos treinados para pensar e agir em função do individual, quando, na verdade, os problemas mais graves do mundo atual requerem pensamentos e ações dirigidos para o coletivo. A maneira individual de pensar e agir foi excessivamente valorizada e agora temos que inventar a arte de pensar coletivamente para atender aos novos desafios do mundo. Portanto, um currículo, não importa se de Educação Física ou de outra disciplina qualquer, precisa apontar soluções para a vida social.

Esse trabalho solitário do docente tem, historicamente, se mantido dessa forma, seja por questões culturais ou sociais. O cotidiano da escola é permeado pela cultura e pelos valores que são transmitidos e aprendidos no ambiente escolar. As normas, regras e a disciplina são elementos que fazem parte desse contexto, moldando as ações e os comportamentos dos indivíduos no dia a dia da escola. Indo ao encontro desse pensamento, Machado (2013, p. 43) afirma:

> Pensar o cotidiano da escola significa inicialmente concebê-lo como um espaço relacional e permeado por uma complexidade, onde a individualidade está vinculada necessariamente a um caráter de coletividade muito forte. Esta individualidade, presente na atividade que exerce cada sujeito no espaço da escola, está profundamente impregnada por questões que são também coletivas.

Machado (2013) afirma que essa forma individualizada de trabalho é consequência do excesso de carga horária atribuída aos docentes, que acabam trabalhando isoladamente por falta de tempo e espaço para a construção de um trabalho coletivo, além de pressões externas e falta de apoio institucional.

Em ambientes escolares em que a colaboração não é incentivada ou a competição entre colegas é mais valorizada, o individualismo pode se reforçar, levando a uma visão isolada da prática pedagógica. Essa realidade pode dificultar o desenvolvimento de uma cultura escolar mais comunitária e colaborativa.

A interdisciplinaridade surge como uma ferramenta para auxiliar no diálogo entre essas disciplinas, professores, alunos e comunidade escolar, visto que é uma abordagem que busca combinar e aplicar conceitos, metodologias e perspectivas de várias disciplinas para promover uma compreensão mais ampla e holística de um

determinado assunto. Há necessidade de os educadores elaborarem uma teoria educacional a partir da sua práxis e dos diálogos que surgem no chão da escola pública, e que essas narrativas sirvam de base para a construção de uma escola democrática. Então, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade

> [...] é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Lück, 2010, p. 47).

Dessa forma, o diálogo mais uma vez surge como o grande eixo para a construção de uma nova educação. Segundo Freire (1985, p. 36), “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”. Não precisamos concordar com tudo, visto que discordar e repensar, construir e reconstruir fazem parte dessa dimensão.

> 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).

O contato com outros grupos e culturas implica abrir o olhar ao diferente, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido. Lembrando que não é somente com o outro que interagimos, mas também com o outro que habita em nós, uma vez que existem outras “alteridades” (Fleuri, 2003). O trabalho interdisciplinar e dialógico mostra que todas as disciplinas estão interconectadas com o mundo e, de certa forma, se relacionam entre si, formando um universo de simbioses em um movimento contínuo e constante.

Em entrevista a Seabra, Carvalho e Leite (2000, p. 49), o professor e pensador brasileiro Milton Santos afirma que a razão de uma disciplina se relacionar com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que a minha disciplina se transforme. Essas trocas, nesse movimento de construção de conhecimento, permitem criar uma ponte de comunicação entre as disciplinas e oferecem ao aluno uma forma de aprendizagem mais rica, repleta de conexões, uma teia de conhecimentos.

Diante desse trabalho colaborativo e coletivo, pautado pelas ricas discussões e reflexões, forma-se um movimento de resistência, de recusa ao formato instituído historicamente da prática docente, e abre-se um leque de possibilidades para a construção de um trabalho intercultural e decolonial.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

> *"Somos seres de experiência. Tudo o que passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens"*
> (Rufino, 2021, p. 17).

Rufino (2021) ressalta a importância da experiência na formação de nossa identidade e no desenvolvimento de nosso conhecimento. Cada experiência que vivenciamos nos afeta de maneira única, nos transforma e nos molda como indivíduos. É preciso transcender nossas zonas de conforto e nos aprofundar em um campo frequentemente subexplorado e repleto de cosmologias, que podem ser complexas para aqueles que foram formados dentro de um paradigma colonial. Essa tarefa é ainda mais desafiadora quando consideramos as dificuldades metodológicas que surgem ao tentar abordar esses temas sob uma perspectiva decolonial.

Para Silva e Wanderley (2022), as dificuldades metodológicas encontradas na realização de pesquisas na abordagem decolonial são uma consequência da forma como a construção do conhecimento é aceita hegemonicamente. Em suma, a pesquisa decolonial sobre questões indígenas requer um esforço consciente para desconstruir essas hegemonias, permitindo um entendimento mais profundo e respeitoso das cosmovisões que essas culturas oferecem.

Segundo Menezes (2021), a pesquisa com a temática indígena é um encontro de oposição e complementaridade, em que culturas distintas dialogam e buscam compreender suas diferenças e semelhanças. É possível promover a construção do conhecimento de forma colaborativa e democrática. Nesse sentido, a pesquisa pode se configurar como uma ferramenta importante não apenas para a produção de novos saberes, mas também para a transformação social.

Por meio da pesquisa, é possível conhecer e valorizar a história, a cultura e as crenças dos povos indígenas, bem como entender suas lutas e reivindicações. A pesquisa nos guia, apresentando nosso lugar de compreensão, sem a ânsia de possuir o saber, mas, sim, de compartilhar esse conhecimento. Esse cuidado em relação à pesquisa com as temáticas indígenas requer muita atenção e respeito com as cosmologias e crenças do povo participante, por isso algumas questões precisam ser preservadas.

Menezes (2001, p. 53) salienta que:

> [...] um modo de identificar a cena é amplificando simbolicamente o que vemos, ouvimos, sentimos e observamos. Para isso assumimos a intersubjetividade presente nas potências relacionais. Um não indígena ao se relacionar com um indígena entra num espaço mitológico de muitas compreensões desconhecidas.

Isso torna o trabalho ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, mais excitante. Nesse processo de conhecer pessoas diferentes e vivenciar situações de aprendizagem com as experiências, nos tornamos seres mais completos e preparados para lidar com desafios.

As subseções a seguir revelam o caminho percorrido por esta pesquisa, assim como suas etapas e o que se pretende alcançar.

5.1 Caracterização do estudo

O estudo apresenta movimentos de pesquisa participativa, nos quais o envolvimento dos educandos entre teoria e prática é indissociável, promovendo a participação coletiva de vários atores no processo.

> É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente, em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que sejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa e racional. É o reconhecimento do outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (Barbier, 2004, p. 70-71).

Essa relação de construção coletiva do conhecimento neste trabalho busca fugir da ideia de sujeito e objeto, visando uma relação de sujeito-sujeito. A análise da prática educacional em pesquisa participativa deve levar em conta a dinâmica das relações interpessoais e a intersubjetividade que permeia esse processo.

O ambiente educacional, quando estruturado para valorizar a participação genuína, torna-se um espaço de coconstrução do conhecimento, em que cada voz é ouvida e respeitada, promovendo um aprendizado significativo e transformador. Portanto, essa abordagem não só enriquece a prática educativa como também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na busca por uma sociedade mais justa e solidária.

A pesquisa precisa alcançar esse poder transformador, buscando promover uma educação que contribua para a formação da identidade pessoal, por meio da interação com outros sujeitos e da construção coletiva que ocorre na troca de experiências e na comunicação entre pesquisador e pesquisados.

Para tanto, na presente pesquisa, foram utilizados: um questionário como instrumento de diagnóstico de pesquisa, dois relatórios, um sobre a experiência da saída até aldeia e outro acerca da experiência de pesquisa e execução dos jogos na escola, além de fotografias. A princípio, pretendia-se utilizar os dados do projeto do ano de 2024, no entanto, devido às enchentes[13] que ocorreram no Rio Grande do Sul, que resultaram em mortes e destruição, optou-se por utilizar o banco de dados arquivados de 2023 pela professora pesquisadora.

Esta e outras tragédias que vêm acontecendo atualmente nos fazem refletir ainda mais sobre os ensinamentos indígenas. Deveriam servir como alertas de que o planeta não suporta mais ser explorado de forma desmedida e que essa forma de viver tem consequências. A natureza dá, a natureza tira. O trecho escolhido para a epígrafe desta dissertação vai ao encontro de tudo que vem acontecendo nos últimos anos no planeta, por isso vale a pena repeti-lo aqui:

> Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar mais atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos (Krenak, 2020b, p. 22).

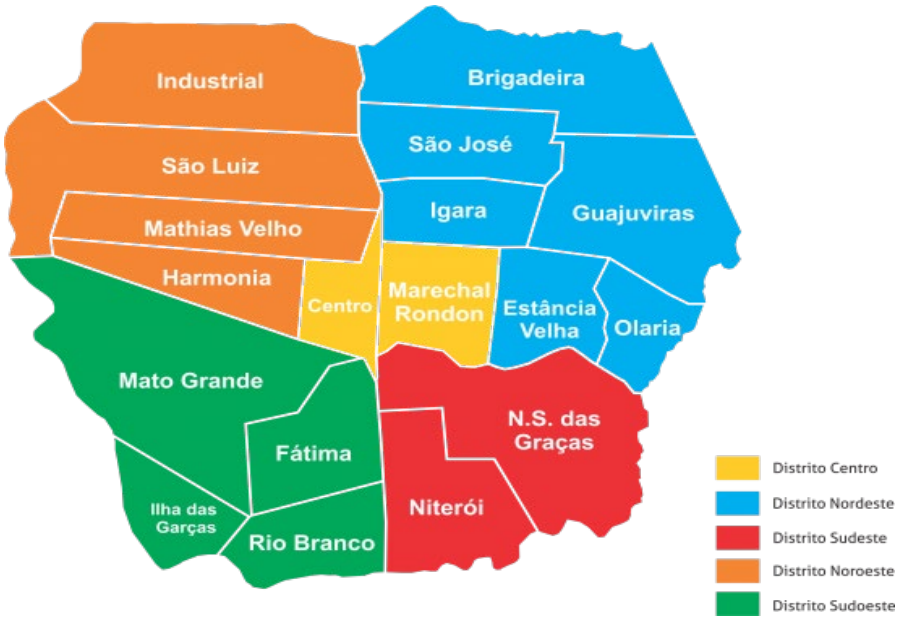
Urgentemente, é preciso aprender uma nova concepção de mundo, e a educação pode e tem um papel imprescindível para essa mudança de cura.

5.2 Contexto da pesquisa

O local de pesquisa foi a escola EMEF Rondônia, que se localiza na Rua A.J. Renner, n. 211, no bairro Estância Velha, no município de Canoas/RS. A cidade é dividida por quadrantes, e a escola EMEF Rondônia se localiza no quadrante nordeste, como podemos conferir na Figura 7, a seguir.

[13] As enchentes de 2024 foram o maior desastre climático do Rio Grande do Sul (Maior [...], 2024).

Figura 7 – Divisão territorial de Canoas/RS



Fonte: Canoas (2023).

O município de Canoas faz parte da região metropolitana de Porto Alegre, com uma área territorial de 130,789 km². Devido à sua localização, tornou-se uma rota de ligação entre Porto Alegre e demais regiões, virando um grande polo industrial, correspondendo ao segundo maior PIB do Rio Grande do Sul. Em termos populacionais, é o quarto no estado (IBGE, 2024). A cidade possui hoje cerca de 349.728 pessoas. Segundo dados da Secretaria de Educação, a “população jovem, de até 15 anos, representa 22,38% da população, isto é, são 72.467 crianças e jovens, dos quais 29.527 estão matriculados em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal” (Canoas, 2020, p. 12).

A EMEF Rondônia iniciou suas atividades em 1962, em um prédio de madeira que atendia até a quarta série do Ensino Fundamental; em 1971, a estrutura de madeira foi substituída por alvenaria, sendo ampliada. Atualmente, conta com 10 salas de aulas, 2 salas da equipe gestora, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala Google e robótica, biblioteca, secretaria, cozinha com refeitório, despensa, uma pequena cobertura, quadra desportiva descoberta, sala para material da Educação Física, pracinha, banheiros e pátio. No momento, está passando por reformas, que incluirão uma nova entrada e muros novos.

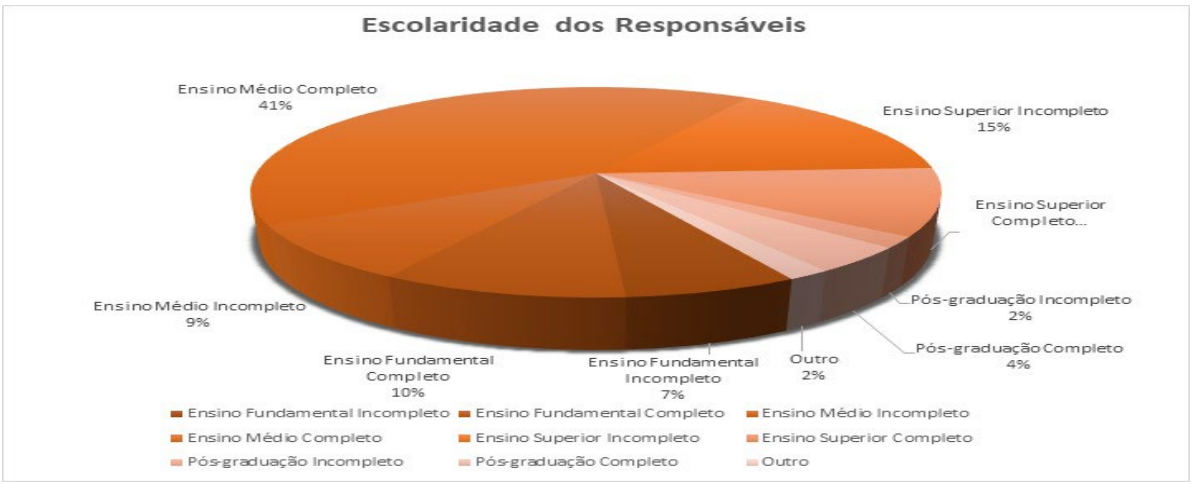
Figura 8 – Entrada da escola em construção

Fonte: Acervo pessoal de Virgínia Mello (diretora da escola).

Atualmente, atende 507 alunos, em sua maioria de classe média, moradores do bairro Estância Velha e arredores, que vivem com pais e irmãos. Quando há necessidade de deslocamento para a escola, a maioria utiliza transporte próprio ou van escolar. Grande parte deles possui acesso à Internet via celular. Muitos têm o costume de fazer passeios, mas poucos costumam praticar esportes e atividades extraclasses.

Estes e outros dados estatísticos foram levantados por uma pesquisa realizada pela equipe diretiva da escola (utilizando o Google Forms), que foi respondida por 175 responsáveis no ano de 2023. O objetivo era traçar o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes. Apesar da pouca participação, foram levantados dados interessantes, como veremos nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Escolaridade dos responsáveis



Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

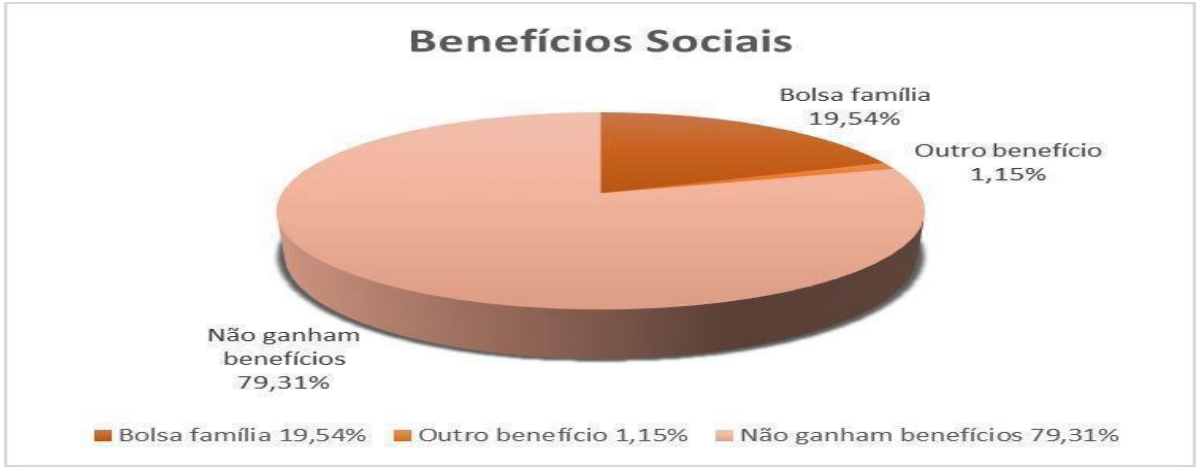
Os dados sobre a escolaridade dos responsáveis indicam que 41,38% deles possui o Ensino Médio (EM) completo, enquanto um número considerável não completou essa etapa. Essa situação pode refletir em desafios no apoio às atividades escolares dos filhos, uma vez que a escolaridade está fortemente associada ao nível de compreensão acadêmica e à valorização da educação.

Gráfico 2 – Trabalho dos responsáveis

Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

Quanto ao trabalho dos responsáveis, predomina o trabalho formal (53,87%), o que indica que a maioria das pessoas nesse contexto trabalha em empregos com registro e benefícios trabalhistas.

Gráfico 3 – Benefícios sociais



Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

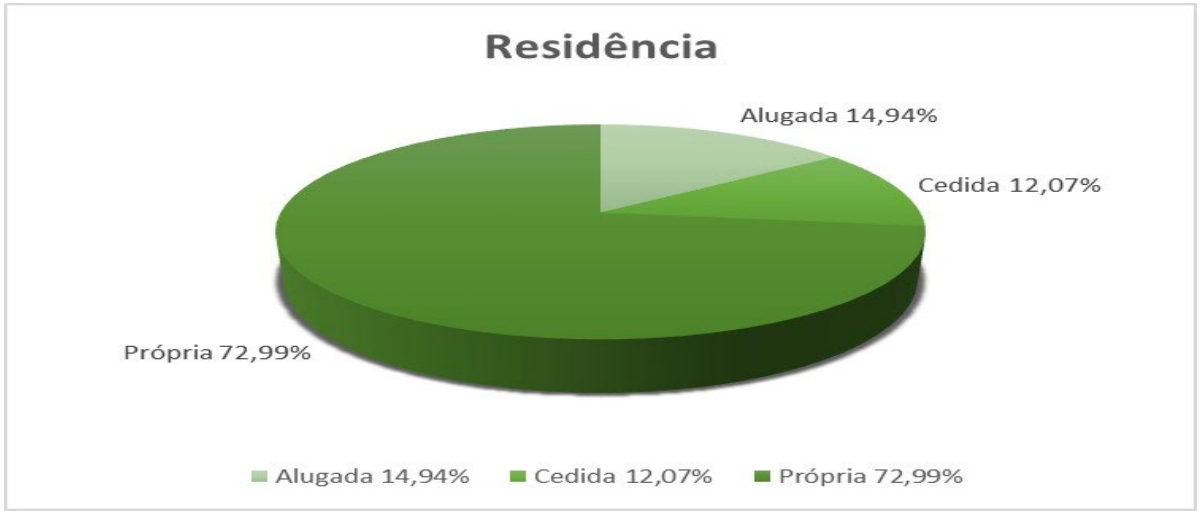
Em relação aos benefícios sociais, pode-se dizer que grande parte das famílias tem uma boa condição de vida, não necessitando dos benefícios sociais.

Gráfico 4 – Religião

Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

No que diz respeito à religião, a católica é a mais predominante (44,25%), seguida pela evangélica (31,03%). Isso reflete a diversidade de crenças na região, muito influenciada por sua história de colonização.

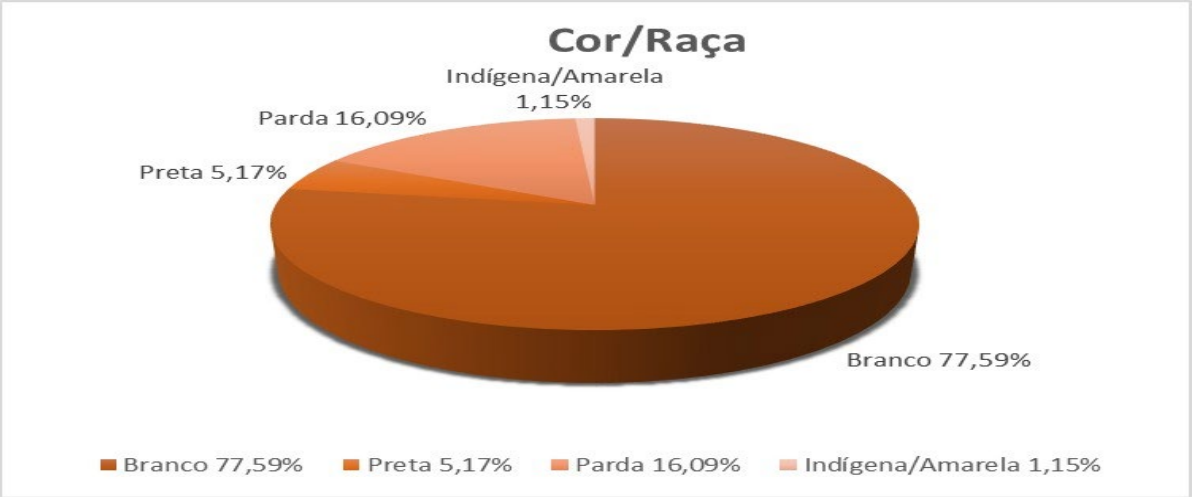
Gráfico 5 – Residência



Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

Quanto à residência, observa-se que grande parte possui moradia própria (72,99%), não necessitando de pagamento de aluguéis.

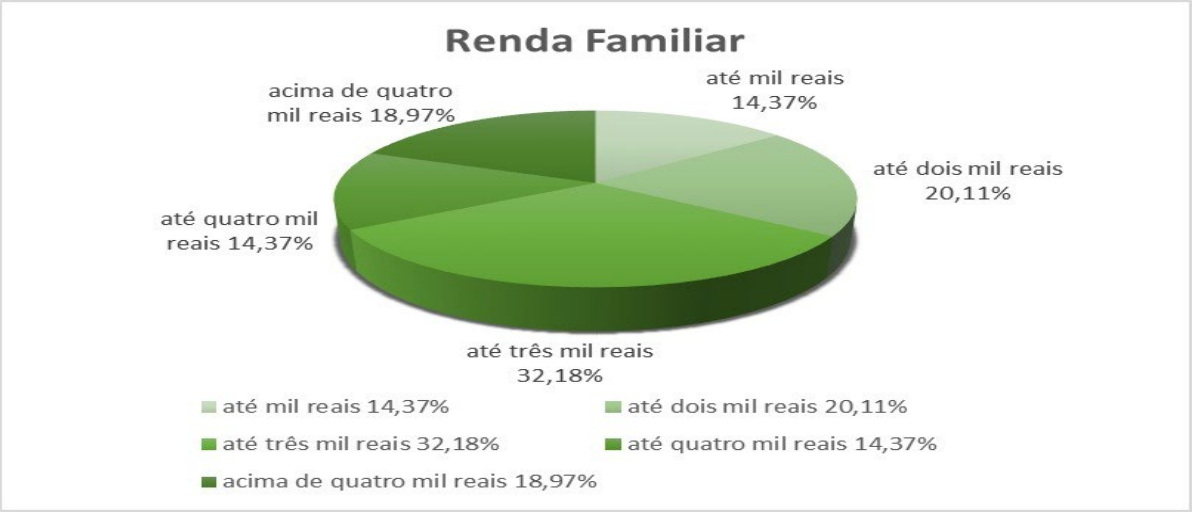
Gráfico 6 – Cor/raça



Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

Em relação à cor/raça, há um predomínio da branca (77,59%), seguida de parda (16,09%) e preta (5,17%), ficando a indígena ou amarela com apenas 1,15% por cento. Esse resultado é reflexo da colonização predominantemente alemã e italiana no Rio Grande do Sul, ou também pode ser um processo de negação sobre a própria cor.

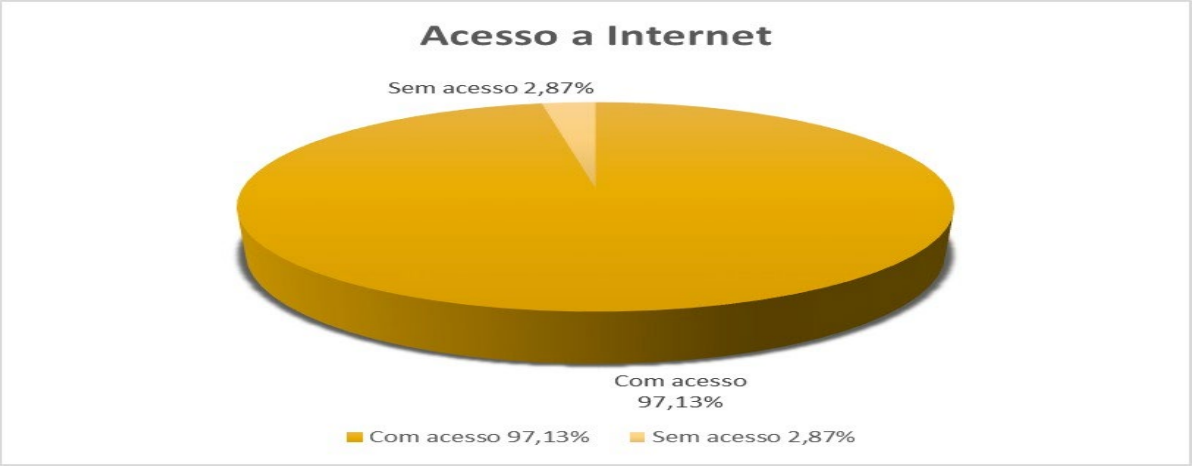
Gráfico 7 – Renda familiar



Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

No que diz respeito à renda familiar, grande parte declara ter uma renda de até R$ 3 mil (32,18%), o que sugere uma certa dificuldade de manter uma família de 3 pessoas, por exemplo.

Gráfico 8 – Acesso à Internet na residência



Fonte: Autoria própria (2024), com base na pesquisa realizada pela escola.

Quanto ao acesso à Internet na residência, grande parte das famílias possui acesso (97,13%), principalmente via celular, o que sugere que a tecnologia e a informação estão presentes no cotidiano familiar, mesmo que em algumas situações sejam limitadas.

O perfil socioeconômico traçado pela pesquisa demonstra uma comunidade escolar predominantemente de classe média, com acesso à educação e conectividade, mas que apresenta desafios em áreas como suporte acadêmico, refletindo na composição e na participação das famílias.

O projeto não só vai ao encontro da filosofia da escola, que valoriza o ser humano e busca qualidade no ensino, como oferece uma base sólida para desenvolver estratégias que possam atender melhor às necessidades e potencialidades de todos os alunos e suas famílias.

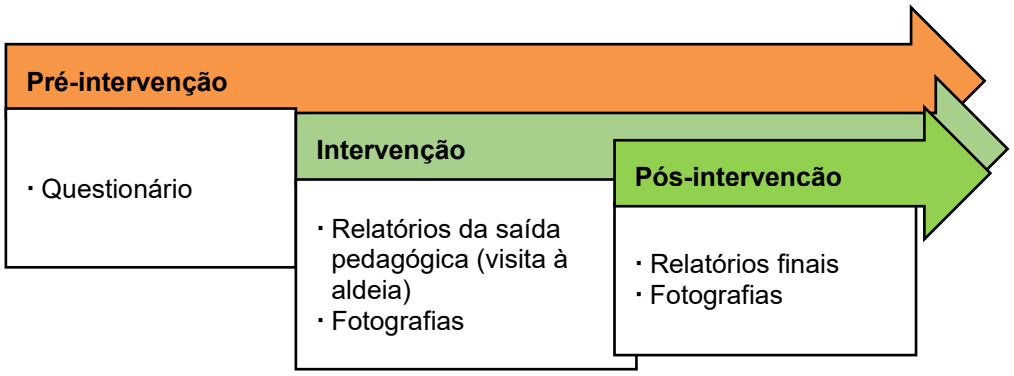
5.3 Participantes do estudo

O presente estudo tem como protagonistas alunos do 9º ano da EMEF Rondônia que manifestaram interesse pela participação na pesquisa e foram autorizados pelos responsáveis legais. Atualmente, há 47 alunos matriculados, divididos em duas turmas, sendo 35 frequentando o turno da manhã e 12, o turno da tarde. Esses alunos possuem idades entre 14 e 16 anos e são residentes de diversos bairros do quadrante nordeste do município.

5.4 Instrumentos para a pesquisa

A execução da pesquisa aconteceu de forma organizada, perfazendo a sequência ilustrada na Figura 9, que mostra a fase e o instrumento de pesquisa utilizado.

Figura 9 – Etapas sequenciais da pesquisa e seus instrumentos



Fonte: Autoria própria (2024).

5.4.1 Questionário

O questionário impresso foi aplicado no início do processo, em 2023, antes de qualquer intervenção, com o intuito de traçar um diagnóstico acerca da visão e das expectativas das etapas da pesquisa. Trata-se de perguntas abertas, simples e diretas, com um vocabulário acessível a todos estudantes, tais como:

- Pergunta 1 – Quais são os seus conhecimentos acerca dos povos indígenas do Brasil?
- Pergunta 2 – De onde advêm as suas fontes de informação sobre este tema?
- Pergunta 3 – Quais são as suas expectativas em relação à visita pedagógica à aldeia indígena? O que você espera vivenciar lá?

A análise foi realizada com base em Bardin (1977), em que as respostas foram separadas em três categorias: cultura, relação com a natureza e moradias. Esses foram os aspectos mais citados nas respostas.

5.4.2 Relatório de saída a campo

Esse relatório consiste na experiência vivida na visita à aldeia Por Fi Gã, em São Leopoldo, no dia 29 de maio de 2023. Foi o primeiro relatório de pesquisa elaborado pelos alunos. Anteriormente à saída, os professores envolvidos no projeto conversam com os alunos, explicando a programação e reforçando algumas questões, como ética e respeito. Essa saída foi organizada e acompanhada pelos professores das disciplinas de Educação Física e História.

Não foi solicitado nada muito específico, apenas o relato pessoal sobre o que mais chamou a atenção do aluno em cada atividade que ele presenciou. Os alunos precisam ser estimulados à escrita, visto que muitos ainda encontram dificuldade para registrar suas experiências por meio dela, o que gera uma certa resistência. Essa falta de habilidade é resultado da pouca prática e refletiu em alguns dos relatórios, que apenas mencionavam as atividades em que participaram, sem se aprofundarem em suas percepções.

Menezes (2021, p. 50) provoca uma reflexão importante sobre o ato de coletar dados: “Não falamos em coletar dados, pois acreditamos que estes são produzidos em nós na relação que se estabelece com o tema e com as pessoas na pesquisa”. Assim, a pesquisa passa a ter um caráter maior de interação com o tema e as pessoas envolvidas, o que demonstra uma preocupação maior em compreender a experiência humana ao invés de apenas obter informações objetivas. A autora completa dizendo que assim se cria “[...] uma corresponsabilidade de corpos que se relacionam e pensam no ato de celebrar a palavra” (Menezes, 2001, p. 50).

Dessa forma, é importante salientar que a pesquisa foi desenvolvida de forma participativa, envolvendo todas as partes interessadas, e permitiu que cada uma delas exercesse seu papel como agente do processo de produção do conhecimento. Além disso, foi fundamental que a pesquisa fosse sensível às questões culturais e sociais que permeiam o contexto em que se insere, buscando compreender e atender às necessidades das comunidades envolvidas.

5.4.3 Relatório do evento

No que diz respeito ao relatório do evento, pode-se perceber uma evolução na escrita. Este apresenta um relato individual sobre as experiências vivenciadas durante

o evento dos jogos indígenas na escola. Assim, eles apresentaram a sequência de experiências que tiveram no dia do evento e linkaram com as outras etapas do processo, como a pesquisa teórica que fizeram sobre os jogos, os trabalhos que criaram em outras disciplinas, a saída a campo, além de fatos e notícias da mídia.

Ao longo do projeto, os alunos participaram de uma pesquisa, aplicaram os jogos indígenas e assistiram a uma palestra de um representante indígena. O relatório, com um caráter avaliativo, não se restringiu a descrever o evento, uma vez que refletiu as dificuldades enfrentadas durante a pesquisa e as conexões feitas a partir das experiências na aldeia, promovendo uma compreensão mais rica e integrada do aprendizado.

5.4.4 Fotografias

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a disciplina de Educação Física, que se caracteriza, principalmente, pelo movimento corporal, foram utilizadas imagens fotográficas para registrar as etapas de intervenção da pesquisa, o que auxiliou para uma análise mais detalhada.

Quem nunca ouviu aquela velha premissa de que uma imagem vale mais que mil palavras? A percepção e a linguagem visual são excelentes ferramentas para observar, revisitar e analisar um determinado momento, que fica eternizado pela imagem, mas que pode ter inúmeras e variadas interpretações conforme o olhar do observador. Segundo Kossoy (2007, p. 61):

> A imagem fotográfica vai além do que mostra em sua superfície. Naquilo que não tem explícito, o tema registrado tem sua explicação, seu porquê, sua história. Seu mistério se acha circunscrito, no espaço e no tempo, à própria imagem. Isto é próprio da natureza da fotografia: ela nos mostra alguma coisa, porém seu significado a ultrapassa.

Kossoy (2007) afirma que, embora uma fotografia capture um momento específico, há camadas de significados subjacentes que não são imediatamente aparentes. Esses significados estão ligados à história, ao contexto e às circunstâncias que cercam o momento capturado. É um meio que combina o visível com o invisível, o explícito com o implícito, convidando-nos a explorar e descobrir histórias ocultas, portanto, é mais do que uma simples representação visual: é uma janela para narrativas mais profundas e complexas.

Assim, utilizamos a fotografia como uma forma de conversa com a triangulação da análise de conteúdo de Bardin (1977). As imagens vieram de diversas lentes: professores da escola, pesquisadora e até fotógrafo jornalístico. Na saída de campo, o grupo foi acompanhado por uma artista plástica, que registrou todos os momentos em que professores e alunos estavam envolvidos. As fotos foram separadas por categorias de análise criadas para que dialogassem com a pesquisadora e os autores utilizados como base da pesquisa.

5.5 Análise de dados

Para a análise dos dados, optou-se pela teoria de Bardin (1977), que compreende a técnica de análise de dados com base em três fases sequenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

5.5.1 Pré-análise

Essa é a fase de organização do material a ser analisado, segundo Bardin (1977). Corresponde a um período de intuições, mas tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, com o intuito de conduzir a um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas, dentro de um plano de análise. O pesquisador aqui pode, ou não, usar o computador, podendo recorrer a outros recursos, desde que esses sejam precisos.

Durante a fase de pré-intervenção deste estudo, foi conduzido um questionário composto por três perguntas com o objetivo de realizar um diagnóstico inicial sobre o conhecimento e a percepção dos alunos em relação aos povos indígenas, antes de qualquer intervenção da pesquisa. Esse procedimento visa fornecer uma linha de base para avaliar eventuais mudanças ou manutenção das concepções dos participantes ao longo do estudo.

5.5.2 Exploração do material

Após uma primeira leitura dos dados coletados, realizada conforme proposto por Bardin (1977), nomeada como “leitura flutuante”, identificou-se a pertinência da aplicação da análise categorial. Essa abordagem metodológica se baseia na

exploração do material coletado, com o intuito de identificar os temas mais recorrentes e relevantes nas respostas dos participantes da pesquisa. Essa fase refere-se ao tratamento dos resultados obtidos, sendo longa e fastidiosa. Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 1977).

A utilização da técnica de análise categorial, proposta por Bardin (1977), permite a criação de inferências a respeito de um determinado conteúdo a partir do processo de codificação, que consiste no agrupamento de semelhanças e elementos similares em categorias definidas. Essas categorias possibilitam a compreensão, descrição, explicação e evidenciação de um fenômeno de pesquisa por meio da organização reflexiva e coerente de um conjunto de contribuições e aproximações. A análise categorial, portanto, engloba um processo de discussão e análise que requer a organização cuidadosa de uma variedade de informações, visando atender aos objetivos estabelecidos.

Na presente pesquisa, os dados levantados em 2023 foram divididos em três grupos: questionários, relatório de saída de campo e relatório final após o evento. As categorias serão apresentadas na próxima seção.

5.5.3 Tratamento dos resultados

É a fase de análise crítica da exploração do material obtido, na qual são necessárias a inferência e interpretação. Bardin (1977, p. 131) salienta: “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Ao tornar essa fase o mais reflexiva possível, o pesquisador poderá enriquecer a análise e contribuir para o avanço do conhecimento na área de estudo. A reflexão profunda e crítica dos resultados é essencial para garantir a qualidade e a relevância das conclusões alcançadas, permitindo que o estudo cumpra seus objetivos e contribua de maneira significativa. Para tanto, optou-se por privilegiar autores indígenas, que se apresentam como vozes em diálogo tanto com a pesquisadora quanto com os relatos dos alunos. Essa abordagem enriquece a pesquisa, promovendo uma troca de saberes que enaltece a diversidade de perspectivas.

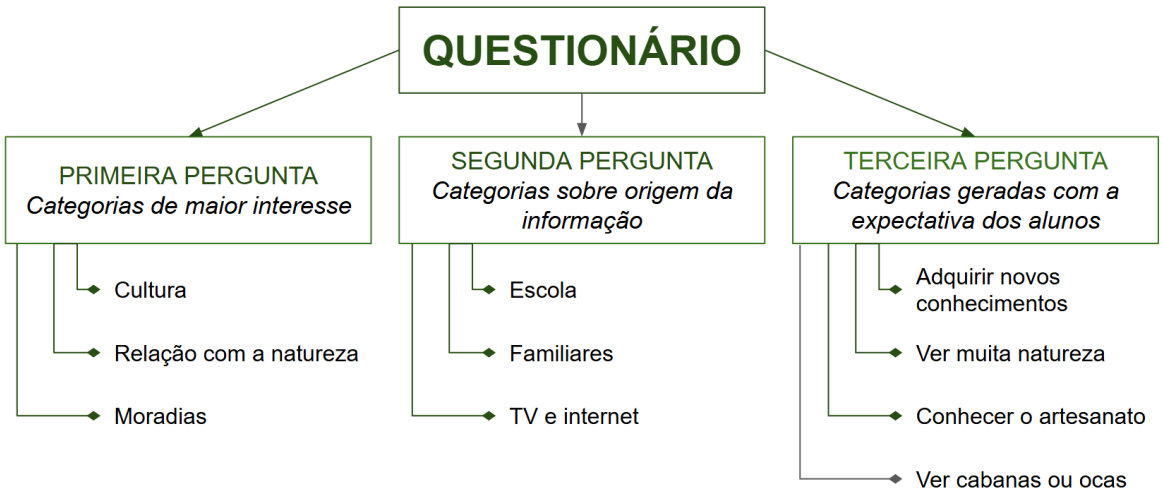
6 (RE)CONHECENDO E (RE)APRENDENDO O ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS NA ESCOLA

A partir dos fundamentos da análise de conteúdo de Bardin (1977), os dados apresentados foram organizados e analisados de forma descritiva, interpretativa e crítica, com base em autores e pesquisadores indígenas, assim como em teóricos decoloniais que foram incorporados ao longo da pesquisa. Para cada etapa da análise, elaborou-se um percurso adequado e eficaz, buscando garantir a profundidade e a relevância das reflexões.

6.1 A visão dos alunos, pré-intervenção, conceitos, pré-conceitos e expectativas

Conforme previamente mencionado, utilizou-se um breve questionário impresso composto por três perguntas abertas nos instrumentos de pesquisa. As questões foram elaboradas de maneira clara e acessível, com perguntas abertas, a fim de garantir a compreensão por parte de todos os estudantes.

Figura 10 – Categorias de análises de conteúdo a partir do questionário

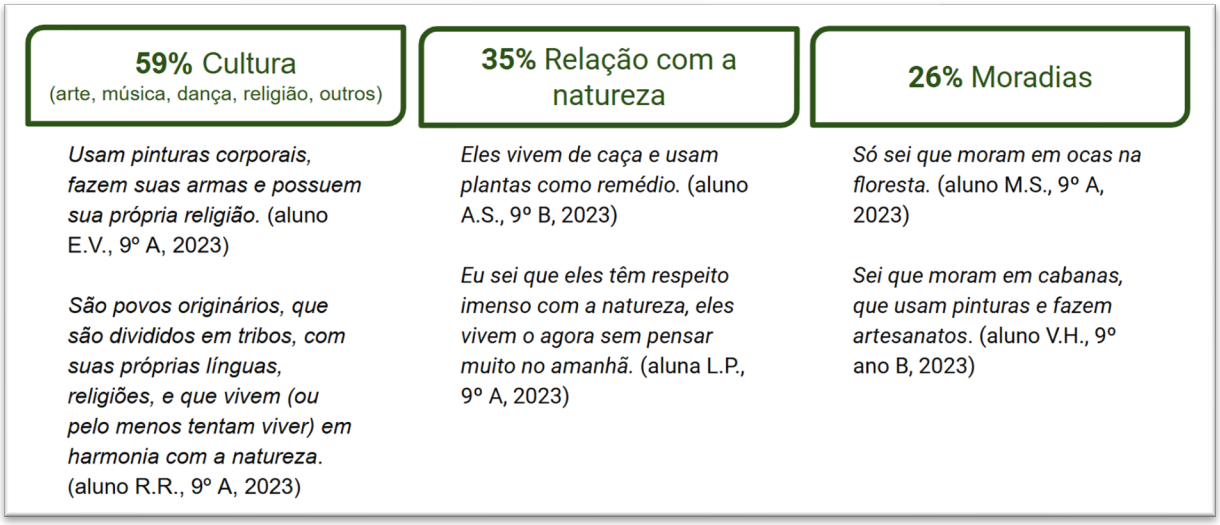


Fonte: Autoria própria (2024).

A primeira pergunta, “Quais são seus conhecimentos sobre os povos indígenas do Brasil?”, foi respondida por 34 alunos. Essas contribuições trouxeram informações relevantes sobre o modo de vida e a cultura dos povos indígenas, sendo agrupadas

em três segmentos básicos, dando origem às categorias apresentadas na Figura 11, a seguir.

Figura 11 - Categorias de interesses mais citados pelos alunos



Fonte: Autoria própria (2024).

Após a análise e organização do material, observou-se que as respostas para a pergunta 1 refletem algumas das principais ideias equivocadas sobre os povos indígenas. Segundo o professor e pesquisador José Ribamar Bessa Freire (2016), é preciso questionar e refletir sobre essas ideias, para que o Brasil atual seja melhor compreendido.

> A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer "o outro", "o diferente", mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos (Freire, 2016, p. 3).

Bessa Freire (2016) classifica essas ideias em cinco equívocos principais:

- o índio genérico;
- culturas atrasadas;
- culturas congeladas;
- os índios pertencem ao passado;
- o brasileiro não é índio.

6.1.1 Primeiro equívoco: o índio genérico

Conforme descreve Freire (2016), a maioria dos brasileiros pensa que os “índios” constituem um único grupo com a mesma cultura, crenças e língua. No entanto, essa visão é equivocada e simplista, pois há mais de 200 etnias no Brasil, falando 188 línguas diferentes. Cada povo indígena tem sua própria língua, religião, arte e ciência, distintas umas das outras.

Essa forma genérica é percebida nas descrições de alguns alunos, que refletem uma visão limitada e estereotipada dos povos indígenas, destacando aspectos como moradia, modo de vida e costumes de forma generalizada. Vamos analisar algumas dessas respostas individualmente.

> *“Vivem na mata, usam pinturas corporais, vivem da caça, praticam lutas”* (BC, 9º A, 2023).

A resposta de BC menciona caça, pinturas corporais e práticas de luta, o que é comum em algumas culturas indígenas, mas não em todas. A generalização de que todos os indígenas “vivem da caça” ignora a diversidade de modos de subsistência, que pode incluir agricultura, pesca e atividades artesanais.

> “*Só sei que moram em ocas na floresta*” (MS, 9º A, 2023).

A resposta de MS é extremamente simplista, reduzindo a cultura indígena a morar em ocas na floresta. Essa visão não considera a variedade de estruturas habitacionais e a adaptação de muitas comunidades indígenas às construções modernas.

6.1.2 Segundo equívoco: culturas atrasadas

Aqui o maior problema é considerar uma cultura diferente do colonizador como uma cultura que parou no tempo, que não foi atualizada como “deveria”, conforme os padrões que nossa sociedade foi e é submetida. Essa ideia de que a cultura indígena é primitiva ainda é muito persistente dentro da sociedade atual.

“Os indígenas vivem no meio do mato, em casas simples e sem acesso à Internet; eles usam armas como arco e flecha para caçar animais para comer” (TC, 9º B, 2023).

A ideia de que a falta de certas tecnologias ou infraestruturas ocidentais equivale a um “atraso” é problemática porque desconsidera que cada cultura desenvolve suas próprias soluções e formas de vida baseadas em suas necessidades, seus valores e seu contexto histórico. Além disso, é importante ressaltar, várias aldeias hoje possuem acesso amplo a diversas tecnologias.

6.1.3 Terceiro equívoco: culturas congeladas

Para Bessa Freire (2016, p. 13),

> Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento.

A persistência dessa imagem é resultado de um processo histórico e cultural que reforçou esse estereótipo por séculos. A sociedade brasileira, influenciada pela visão colonial, muitas vezes, vê os indígenas como figuras exóticas e imutáveis, o que dificulta o reconhecimento de sua realidade contemporânea.

“Sei que não usam roupas, vivem na mata, fazem pinturas e praticam caça” (RR, 9º A, 2023).

A resposta de RR combina vários estereótipos, como a ausência de roupas e a prática de caça. Embora algumas tribos usem menos roupas tradicionais e pratiquem a caça, isso não é uma característica universal entre todos os povos indígenas do Brasil. Essa visão ignora a diversidade cultural e as realidades contemporâneas das diferentes comunidades indígenas brasileiras.

“Eu sei que moram em casas de palha e comem alguns insetos como larvas, e que alguns andam nas ruas” (SW, 9º B, 2023).

Ao afirmar que “*moram em casas de palha e comem alguns insetos como larvas, e que alguns andam nas ruas”*, a aluna reproduz uma visão estereotipada que

associa os indígenas, exclusivamente, a práticas tradicionais e a uma vida que parece estar à margem da sociedade moderna.

Essa visão limitada também pode refletir uma lacuna na educação e na representatividade dos povos indígenas nos espaços urbanos e nas esferas públicas. A presença de indígenas nas ruas, por exemplo, pode ser vista de maneira negativa, como se fossem deslocados de um “hábitat natural”, ignorando o fato de que muitos indígenas vivem em áreas urbanas e estão envolvidos em várias formas de trabalho, estudo e ativismo. Esse tipo de percepção é resultado de um processo histórico que reforça a ideia dos povos indígenas como exóticos e primitivos, o que desumaniza e descontextualiza suas existências.

Segundo Edson Kayapó, “Temos que trazer para o tempo presente, porque os povos indígenas vivem condenados ao passado, congelados no tempo, mas são povos do presente, pessoas de carne e osso” (*apud* Faria, 2024).

6.1.4 Quarto equívoco: os índios pertencem ao passado

Por adotarem influências significativas da sociedade ocidental, muitas pessoas acreditam que os povos ameríndios tenham sido assimilados a ela e, consequentemente, que toda a sua história pertença ao passado, ignorando assim a realidade viva, que ainda tem lugar.

““Sei que tem várias lendas sobre eles” (JA, 9º B, 2023).

Essa fala sugere um reducionismo, pois enxerga o conhecimento acerca dos indígenas apenas por meio de narrativas passadas ou meramente folclóricas, reiterando o conceito de que essas culturas ficaram no passado. Ressalta-se, assim, a necessidade de ampliar as perspectivas a respeito dos povos indígenas.

Munduruku (2019b, p. 53) afirma que pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça de museu:

> Imaginar que alguém deste século viva como se estivesse no século 16 é, no mínimo, incompreensão deste processo humano. Os indígenas brasileiros precisam estar em constante atualização para que possam reafirmar sua própria identidade ancestral. Isso é fundamental para sua sobrevivência física e espiritual. É importante para a construção de sua identidade como povos do presente e não do passado como quer o modelo colonial em que vivemos. Compreender isso é fundamental para aceitar sua presença em nosso

> cotidiano. Pensá-los como nossos contemporâneos é oferecer-lhes a cidadania necessária para que se sintam parte desse lugar que chamamos Brasil.

Segundo Bruno Kaingang (2019 p. 36), há uma grande dificuldade de mudar essas visões, pois a grande maioria dos livros didáticos traz a imagem dos indígenas no passado, como se não existissem mais. Isso fortalece o preconceito e a visão negativa acerca dos povos e se reflete dentro e fora das salas de aulas.

6.1.5 Quinto equívoco: o brasileiro não é índio

A formação do povo brasileiro é complexa, pois resulta da contribuição de diversas culturas e etnias. O Brasil é fruto de um intenso processo de colonização e mestiçagem. Além da predominante influência europeia, proveniente da colonização portuguesa, há uma rica herança africana trazida pelo tráfico de escravizados, assim como as contribuições dos povos indígenas que habitavam o território muito antes da chegada dos europeus.

Essa multifacetada herança cultural é refletida na linguagem, na música, na culinária e em diversas expressões artísticas e sociais do Brasil. A identidade brasileira é, portanto, uma construção coletiva que reconhece a diversidade de influências. No entanto, a identificação com a herança europeia pode ser uma manifestação de um processo histórico de valorização de certas culturas em detrimento de outras, influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos que moldaram a sociedade brasileira ao longo dos séculos.

Segundo Bruno Kaingang (2019, p. 36):

> Os povos indígenas, ao longo de sua história, sempre tiveram seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos. Porém, isso foi e, em muitos casos, ainda continuam sendo negados, provocando a morte de saberes milenares. Também não é muito difícil perceber que está presente em muitas práticas escolares uma folclorização da cultura indígena. Pode-se dizer que ainda prevalece um currículo escolar em sua grande maioria fundamentada nos conhecimentos ocidentais, e os conhecimentos indígenas aparecem em disciplinas como valores culturais, compostos por uma carga horária muito pequena para a língua indígena, sufocada pela língua portuguesa.

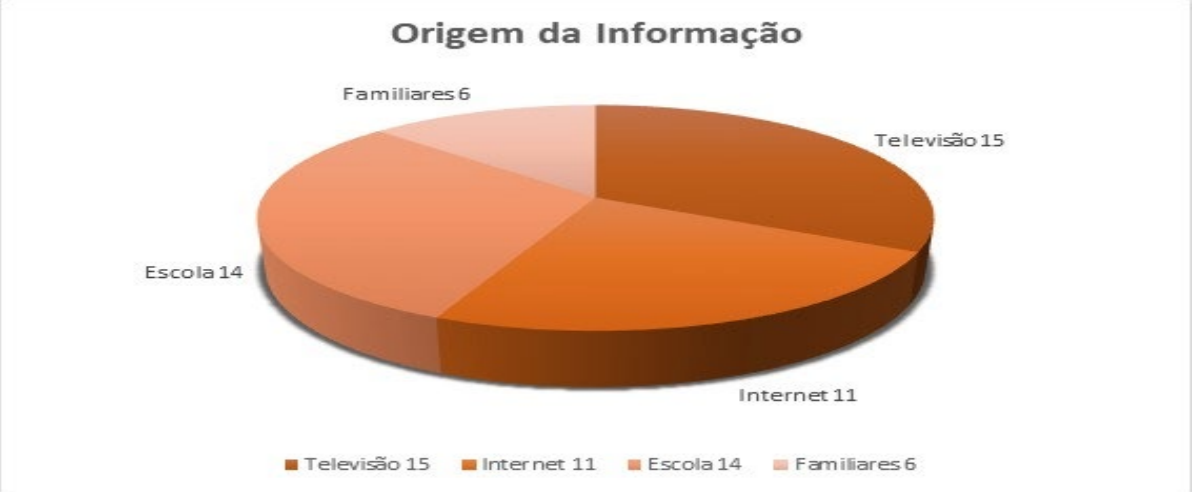
Na análise das categorias apresentadas, observa-se que a maioria dos alunos vê os indígenas com base em estereótipos socialmente reproduzidos por diversos meios, principalmente a Internet e a televisão.

A pesquisadora Camila Motta Estevam (2020) destaca e reforça a perspectiva de que a mídia, em muitos casos, carece de um entendimento adequado sobre as questões indígenas e, frequentemente, aborda esses temas de maneira superficial. Esse despreparo, segundo a autora, pode se manifestar na forma de estereótipos e preconceitos, o que prejudica a representação das comunidades indígenas e suas realidades.

Para tanto, é fundamental que os profissionais da mídia busquem não apenas informações mais precisas, mas também uma compreensão aprofundada das culturas e dos desafios enfrentados pelos povos indígenas. Além disso, promover a diversidade nas vozes que participam das narrativas é essencial para um tratamento mais justo e respeitoso das questões indígenas na mídia.

A responsabilidade, a ética e outros atributos se tornam essenciais em uma época em que crianças e jovens utilizam os meios de comunicação virtual para quase tudo. Corrobora essa afirmativa o fato de as pesquisas realizadas pelos alunos sobre os jogos indígenas terem a Internet como uma das principais fontes. Ensinar onde e como procurar informações adequadas é uma ferramenta importante para a luta contra a desinformação, as *fake news* e a reprodução desses estereótipos e preconceitos.

Gráfico 9 – Origem das informações sobre os povos indígenas



Fonte: Autoria própria (2024).

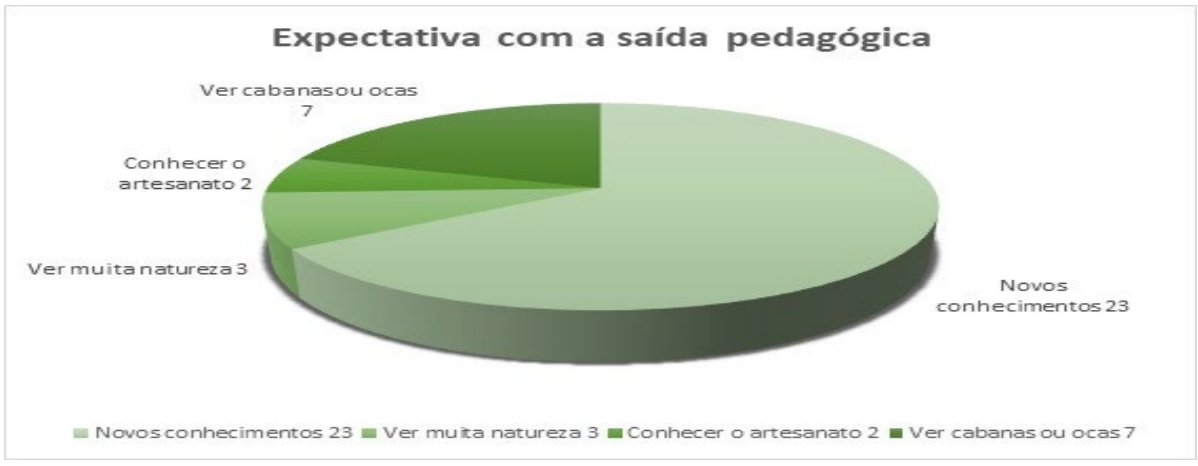
Na pesquisa, 14 alunos mencionaram também a escola, o que é um dado relevante, uma vez que apenas 6 alunos apresentaram informações que não estavam baseadas em estereótipos. Isso levanta a questão sobre o tipo de informação que a escola está transmitindo.

Edson Kayapó (2019) atribui esse tipo de consequência ao apagamento histórico que os livros acadêmicos permitiram ao contar a história do Brasil partindo do ano de 1500, com a chegada dos colonizadores, como se aqui não existissem outros seres humanos. Outro aspecto que reforça os estereótipos e equívocos está ligado à literatura e às obras artísticas produzidas por não indígenas, que retratavam a figura do “índio romantizado”.

> Paralelamente ao avanço das teorias racistas contra os povos indígenas, o romantismo literário e artístico brasileiro pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira (Kaiapó, 2019, p. 63).

Essas ideias preconcebidas e produzidas sobre a figura dos povos indígenas também se apresentaram na última pergunta, que abordava as expectativas dos alunos em relação à visita à aldeia. A maioria expressou interesse em conhecer aspectos culturais e modos de vida diferentes. No entanto, algumas respostas mencionaram, principalmente, a presença de cabanas, ocas, florestas, animais, indicando uma percepção mais voltada para a natureza. Apenas dois alunos mencionaram o artesanato em suas respostas.

Gráfico 10 – Expectativa com a saída de campo na aldeia



Fonte: Autoria própria (2024).

Um aspecto interessante nas respostas dos alunos é a disposição em participar da saída pedagógica até a aldeia, demonstrando um interesse genuíno em adquirir novos conhecimentos, ao contrário do desinteresse manifestado por algumas temáticas abordadas em sala de aula. Esse interesse talvez venha de uma característica muito comum dos adolescentes, a curiosidade.

> O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (Freire, 1997, p. 88).

A curiosidade desperta o interesse pelo novo e, consequentemente, por novas aprendizagens.

6.2 Entre vivências: conhecendo a aldeia e construindo novos paradigmas

As saídas de campo proporcionam uma aprendizagem para além dos muros da escola e objetivam a construção do aprendizado pelo próprio aluno. Por meio do processo experimentação, da observação, das vivências sensoriais, intelectuais e emocionais, o aluno irá construir e compartilhar o conhecimento alcançado.

No entanto, para que esse trabalho e essa construção tenham êxito, torna-se necessário um planejamento prévio, em que o professor oriente os alunos para explorarem o ambiente de pesquisa de forma ética e com respeito. É importante também trabalhar com as expectativas que estes têm em relação ao que irão encontrar, mas sem antecipar nada. Deve-se compreender que muitas dessas expectativas vêm aliadas a estereótipos e preconceitos estabelecidos socialmente pela mídia ou do seu meio social.

Seguindo essa linha, foram organizadas rodas de conversas com as turmas, em que foram estabelecidos alguns acordos, normas, orientações acerca de posturas, cronograma da saída, orientações imprescindíveis para que a metodologia tenha sucesso. O trabalho de saída com os adolescentes é considerado uma investigação:

> O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se

> sujeito do seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos (Oliveira, 2006, cap. 2).

6.2.1 Conhecendo a aldeia

No dia 19 de maio de 2023, um grupo de 32 alunos do 9º ano das turmas 9º A e 9º B da EMEF Rondônia se reuniu em frente à escola para a saída pedagógica até a aldeia Por Fi Gã, do povo kaingang, que se localiza na cidade de São Leopoldo. Essa comunidade realiza um evento anual denominado: “Encontro de Atividade Cultural Indígena Kamé e Kairu”, que ocorreu em dois dias de portões abertos à comunidade. Esse evento é amplamente frequentado pelas escolas, principalmente pelas instituições da cidade de São Leopoldo.

Às 8 horas desse dia, os alunos participantes já aguardavam ansiosos pela visita à aldeia. Estavam agitados e comentavam sobre o que iriam encontrar e o que iriam fazer. Após todos embarcarem no ônibus, os professores Guilherme Barbosa Fraga, da disciplina de História, e a professora Caroline Deprá Vivian, de Educação Física, repassaram os avisos aos alunos. Esses avisos eram basicamente sobre a postura que se esperava deles na visita, ou seja, uma postura de respeito, e que deveriam seguir um roteiro para a descrição dos relatórios solicitados pelos professores, além da conduta com questões éticas.

A viagem durou em torno de meia hora, e ficou evidente a ansiedade deles, que levantavam das poltronas para olhar o caminho, se agitavam, conversavam alto e davam muita risada, características bem comuns dessa idade. Seus olhos pareciam brilhar e alcançavam tudo que viam pelo caminho; pareciam ver vacas e ovelhas pela primeira vez, quando um anunciava ver algo, todos iam para o lado das janelas do ônibus contemplar. Alguns meninos colocaram músicas e cantavam com muita empolgação, outros demonstraram incômodo com tanto agito, como afirma um aluno: “*Tirando o fato de eu ter ido com meus colegas ouvindo uma música muito alta e um funk muito ruim, estava tri bom*” (FO, 9º B, 2023).

Ao chegar na aldeia, tivemos que estacionar o ônibus na estrada, onde já havia outros ônibus estacionados e alguns alunos de outras escolas desembarcando. Fomos a pé, todos sempre juntos como combinado. Levamos quilos de alimentos não

perecíveis para doação (como solicitado pelos indígenas) e caminhamos até um espaço preparado para receber os visitantes.

Nesse local encontramos uma feira com artesanatos, um campo de futebol e um galpão crioulo, feito com madeira e algumas paredes de tijolos. Em uma dessas paredes havia uma pintura retratando os líderes indígenas daquela comunidade, o que deixou os alunos encantados ao ponto de tirarem fotos no local. Alguns alunos queriam tirar fotos de tudo, outros queriam ver os artesanatos, e um grupo foi levar as doações no local de coleta.

Figura 12 – Confecção de artesanatos

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Segundo os relatórios produzidos pelos alunos, o artesanato indígena foi um dos elementos que mais chamou a atenção, não só pela beleza, mas porque eram confeccionados durante as exposições comerciais dos itens. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar o processo manual de construção desses artesanatos.

"Eu gostei muito dos artesanatos, queria ter mais dinheiro para comprar" (BS, 9º B, 2023).

"Achei muito interessante poder ver os indígenas fazendo os artesanatos, pois enquanto vendiam, iam produzindo ali mesmo, os cestos, pulseiras, brincos..." (LA, 9º A, 2023).

“Fomos apreciar os artesanatos, achei o trabalho deles de uma excelência sem tamanho” (AM, 9º A, 2023).

“Havia vários itens sendo vendidos pelos indígenas, o que mais me interessou foi a zarabatana. Fiquei bastante surpreso ao ver que confeccionavam os dardos no momento que comprávamos os itens” (RR, 9º A, 2023).

A produção artística dos povos indígenas está intrinsecamente ligada às suas cosmologias ancestrais e às lutas históricas que enfrentaram ao longo dos séculos. Para os povos originários, a arte não é apenas uma forma de expressão, mas também uma maneira de preservar e transmitir suas tradições, histórias e seus conhecimentos. Mostrar esse processo de produção para os estudantes foi revelar exatamente isso.

Por meio de pinturas, esculturas, música, dança e artesanato, os indígenas retratam suas visões de mundo, crenças espirituais e a relação íntima que têm com a natureza. Suas obras, muitas vezes, são carregadas de simbolismos e de significados profundos, que refletem a sua conexão com o sagrado e com os antepassados, o que nos leva a acreditar que essa força transmitida por meio de suas criações provoque o encanto e o interesse dos adolescentes. A produção artística dos indígenas também é uma forma de expressão de suas lutas e resistências.

O artesanato na comunidade Kaingang Por Fi Gã é o principal meio de rendimento financeiro das famílias e é uma prática que abrange várias gerações, sendo muito comum ver crianças, jovens, adultos e idosos juntos confeccionando cestos e outros artefatos.

Os alunos estavam muito eufóricos, então os professores os reuniram para que pudessem participar da palestra anunciada, que ocorreu no interior do galpão crioulo. A palestra foi realizada pelas indígenas Sueli e Cleusa, que fazem parte do coletivo de mulheres indígenas. Durante a fala das duas mulheres, os alunos ficaram dispostos em meio círculo. Como havia outras escolas com alunos menores, estes se sentaram mais à frente, enquanto nosso grupo ficou em uma lateral, todos juntos. Suas expressões faciais demonstraram interesse, e entre uma fala e outra comentavam para algum colega coisas sigilosas de forma muito discreta, e outros faziam anotações.

Todos os alunos ouviram a palestra com muita atenção, o que refletiu nos relatos apresentados. Trouxeram informação sobre a origem do povo Kaingang, a

divisão social organizada para definir as uniões conjugais em Kamés e Kairus e os ritos de passagem. Esses assuntos fascinaram os alunos.

> *"Aprendemos que kaingang significa: 'gente do mato' e que são um povo pertencente à família Jê"* (VP, 9º A, 2023).

> *"Através das pinturas corporais, utilizavam linhas e círculos, sendo possível assim identificar quem é Kamé (marcas compridas) e quem é Kairu (marcas redondas), esta distinção definirá as formas de relacionamento e contato entre as duas partes"* (BS, 9º B, 2023).

> *"A marca que usam em suas pinturas vem da família do pai"* (ME, 9º A, 2023).

> *"Na natureza, tudo se relaciona com as marcas dos Kamés e Kairus, há semelhança na pele dos animais, nas folhas das árvores, nas cascas das árvores"* (LA, 9º A, 2023).

Os alunos destacam essa parte da palestra em torno de 70% dos relatórios, o que demonstra o quanto as relações sociais chamaram a atenção dos adolescentes. Segundo Bruno Kaingang (2019), os Kaingang, como tantos outros povos indígenas, têm como princípio fundamental a reciprocidade, tendo em vista que possuem uma organização social com base em duas metades tribais, os Kamẽ (marca comprida) e Kajru (marca curta), com base em seu mito de origem. Diversos estudantes citaram esse aprendizado.

Outro tema da palestra que parece ter interessado muito aos estudantes foi a forma cosmológica que os indígenas trazem às questões espirituais.

> *"Ouvimos como eles acreditam na vida após a morte e fazem seus sepultamentos, eles acreditam que tudo tem alma, então quando morremos podemos nos tornar um mosquito ou uma formiga. O ritual de sepultamento chamado kiki foi proibido na década de 1970, mas os kaingangs retomaram o ritual como uma forma de resistência cultural e identitária. O ritual consiste em abrir caminho para as almas chegarem ao mundo dos mortos em paz"* (AM, 9º A, 2023).

> *"A vida dos kaingangs funciona com base na espiritualidade"* (AL, 9º B, 2023).

> *"De acordo com a explicação da indígena, todas as plantas, rios, animais possuem espírito, e que no passado quando alguém morria afogado, por exemplo, eles tinham que tirar o corpo do rio, junto de um pouco de água e falavam palavras na sua língua para tirar o espírito da pessoa falecida de dentro do rio"* (LA, 9º A, 2023).

> *"A mata e o rio têm espíritos, por isso não cortam as plantas"* (BS, 9º B, 2023).

“A senhora falou sobre preservar as matas e os rios porque eles têm espírito, achei isso muito bonito” (VP, 9º A, 2023).

Os relatos apresentados aqui são percepções interpretativas dos alunos sobre trechos da palestra, provavelmente os que mais os marcaram. Como podemos observar, o mundo espiritual dos indígenas foi um dos pontos que mais despertou interesse neles. Segundo Munduruku (2012), muitos povos indígenas brasileiros acreditam na existência de outro mundo, onde moram os espíritos criadores. Nessa crença, tudo que é vivo tem uma alma e merece respeito, o mesmo respeito que um homem deve a outro. Sendo assim, educar é preparar o corpo para sentir, aprender e sonhar.

Na sequência, os alunos assistiram a uma apresentação de dança, realizada por um grupo de indígenas composto por adultos e crianças, tanto homens como mulheres. Grande parte dos alunos relatou esse momento com destaque nos seus escritos.

“Nesta saída, aprendemos muito sobre a cultura Kaingang, mas o que mais gostei foi das danças” (JV, 9º A, 2023).

A música com batidas fortes de pés e lanças em direção ao chão e os cânticos na língua Kaingang pareciam penetrar nos corpos dos alunos. Alguns chegavam a estar com os olhos arregalados. A música realmente mexe muito com as emoções, e quando carregada de significados, fica ainda mais intensa. Durante o final de cada dança, os indígenas explicavam seu significado cosmológico (se era para alguma passagem de tempo, guerra, agradecimento etc.) Foram quatro demonstrações ao todo.

“O grupo de dança foi muito bacana com aquelas lanças e a música alta, a explicação no final foi muito legal também” (TS, 9º B, 2023).

“Achei muito legal a apresentação de dança, mostra que eles têm orgulho de serem indígenas” (SL, 9º B, 2023).

As danças indígenas apresentadas foram danças típicas kaingang circulares, que fogem dos padrões das danças modernas que os estudantes estão acostumados

a ver e praticar. A falta de entendimento sobre a cultura e a comparação que fazem com o que eles acreditam ser o ideal cultural provocam estranheza.

"Vimos uma dança deles com o significado de caça, gostei, só achei um pouco repetitivo, poderia ter mais movimentos na dança" (AM, 9º A, 2023).

"A dança que teve foi diferente do que estamos acostumados a ver, mas foi legal" (VS, 9º B, 2023).

Após a apresentação, foram convidados pelo professor da aldeia para realizar uma trilha para conhecer as casas e o espaço da aldeia. Nesse percurso, havia plantações de mandioca e milho, e alguns alunos relataram nunca ter visto um pé de mandioca antes. Um aluno, em voz baixinha, comentou com a professora que quando viu as plantas achou que era um pé de maconha, pela semelhança da folha. Esse comentário remete a mais um estereótipo reproduzido pela sociedade de forma preconceituosa. Os povos indígenas sempre usaram ervas naturais dentro da sua cultura, tanto para o preparo medicinal quanto para uso em celebrações, ou apenas para seu consumo.

O professor indígena mostrou onde ficava a antiga escola, que é o único espaço que preserva a arquitetura típica das casas Kaingang, em formato arredondada com paredes mistas de tora e tijolos. A escola foi desativada e virou um centro social. Uma juíza mandou fechar a escola porque considerava que o ensino ali não era qualificado o suficiente, então as crianças precisam se deslocar para uma escola mais urbana para estudarem. Essa escola, porém, não é uma escola indígena, como prevê o estatuto do indígena, com atendimento adequado à cultura Kaingang, mas, sim, uma escola regular municipal. A queixa chamou muito a atenção dos alunos e foi muito citada nos relatórios.

"A escola infelizmente está de portas fechadas" (BS, 9º B, 2023).

"Achei um absurdo as crianças terem que se deslocar para uma escola não indígena. Como irão aprender sua língua materna?" (ME, 9º A, 2023).

"As crianças indígenas que estudavam nesta escola agora devem estudar em outra escola, não indígena, o que, de certa forma, dificulta o aprendizado das crianças por sua língua materna não ser o português" (LP, 9º A, 2023).

Figura 13 – Antiga escola kaingang, hoje centro comunitário

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A fala do professor indígena em relação ao fechamento da escola mexeu muito com os alunos, que passam a apresentar uma visão mais crítica da situação e a reconhecer a importância de uma escola que atenda às necessidades dos Kaingangs, principalmente em relação à língua. Outra questão levantada é a importância que a escola tem na vida dos alunos, o que ela transmite para eles, por isso ficaram em choque ao ver a única escola da aldeia fechada.

Outro ponto muito observado durante a trilha foi em relação às moradias. Grande parte ressalta como as casas eram humildes e pequenas e salientam como são diferentes das suas expectativas. Como é possível constatar nos questionários aplicados anteriormente à visita, muitos esperavam encontrar ocas, de barro e palha, e talvez por isso também a escola tenha chamado tanto a atenção, afinal, é a única construção na aldeia que se assemelha a esse imaginário coletivo.

"A aldeia fica no meio do mato, mas é grande e bem espaçosa. As casas eram bem pequenas e de madeira, eram casas normais" (AC, 9º A, 2023).

"Na trilha que fizemos, dá para perceber que as casas são bem simples" (BS, 9º B, 2023).

Figura 14 – Trajeto para conhecer as casas da aldeia Por Fi Gã

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O termo “normal” foi amplamente utilizado nos relatórios dos alunos. Observa-se que a palavra está intimamente ligada aos modelos eurocêntricos de vida, pois o normal a que se referem é o que se assemelha ao seu modo de vida. Casas de madeira, por exemplo, são normais, pois são acostumados a ver. Eles imaginavam que iriam ver mais construções como a escola, conforme citado em 95% dos relatórios, muito provavelmente porque foge do modelo “normal”, assemelhando-se aos modelos das ocas de seus imaginários e de suas expectativas.

> *“Fiquei analisando as coisas, eu achava que os indígenas moravam em casas de barro, mas vi que eles são mais civilizados, pois moram em casas de madeira”* (NY, 9º B, 2023).

> *“Nossa, eles têm igrejas aqui, achei que tivessem uma religião diferente”* (RR, 9º A, 2023).

> *“Eles até que são bem evoluídos, moram em casas normais e até tem igrejas como as nossas”* (RL, 9º A, 2023).

Nas falas e nos fragmentos dos relatórios mencionados, percebe-se a presença do etnocentrismo e do juízo de valor, que reforçam a identidade eurocêntrica, além de novamente reafirmar a teoria dos cinco equívocos citada na subseção 6.1 desta dissertação.

Quando retornaram, assistiram a um grupo de indígenas, mulheres e crianças, produzindo dois tipos de pães típicos enrolados em folhas de bananeiras e colocados para assar na brasa de uma fogueira no chão. O cuidado com o preparo, a forma de cortar as folhas das bananeiras e a participação das crianças indígenas no auxílio do preparo chamaram muito a atenção. Os alunos acompanharam todo o processo do preparo dos pães e depois degustaram. Os pães foram apresentados em duas versões: o Emỹ, com farinha de milho, e o Emỹ Kupri, com farinha de trigo.

Figura 15 – Processo de panificação e degustação de pães

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A euforia e a curiosidade para saber como elas iriam assar e como faziam o pão eram muito grandes. Crianças e adolescentes de várias escolas se reuniram ao redor das mulheres indígenas para acompanhar o processo e degustar o alimento. As crianças menores correram para serem as primeiras, já os adolescentes foram mais sutis, repartindo e provando com um certo receio. Alguns apreciaram os pães, outros acharam a massa crua, mas todos ficaram fascinados pelo modo de preparo.

> *"Por último, provamos uma massa de pão que fizeram em uma espécie de fogão de chão, com a massa enrolada na folha de bananeira. Estava bom, mas eu não comeria de novo"* (RR, 9º A, 2023).

"Apreciamos o jeito de fazer um pão caseiro. O preparo era muito curioso porque eles colocavam no chão, na brasa de uma fogueira para assar, e quando o pão ficou pronto, ficou uma delícia, eu inclusive experimentei e estava maravilhoso" (LP, 9º A, 2023).

"Vimos o jeito de eles fazerem pão, um pão indígena feito na brasa; a massa é muito macia, diferente do pão de casa ou do pão francês, ele tinha uma casca bem dura" (JP, 9º B, 2023).

Ao analisarmos as frases que trazem expressões como: "Vimos o jeito deles", "em uma espécie de fogão", "Apreciamos o jeito" ou "era muito curioso", nota-se que a diferença na fabricação de um simples pão chamou a atenção dos estudantes. Isso reforça a afirmação de Bruno Kaingang (2019, p. 36) de que as populações indígenas ainda estão presentes nos dias atuais porque são detentoras de conhecimentos:

> […] para, além disso, as populações indígenas têm uma forma de pensar o mundo diferente. São sociedades portadoras de uma filosofia, um modo de ver o mundo a partir de outras perspectivas, e isso lhes garante a capacidade de sobreviver a tantas formas de extermínios a que foram e são submetidas. Assim, deve-se considerar as capacidades humanas no convívio com a natureza, com a vida social, na criação de uma esfera de atividade intelectual que transcende a vida prática.

Essa forma de pensar diferente reflete na maneira de viver e no cotidiano dos indígenas, que transmitem seu conhecimento de geração para geração, tanto de forma prática quanto pela oralidade. Assim, essa alteridade é notada pelos alunos, pois foge das práticas diárias às quais estão acostumados.

Vale destacar um fragmento do relatório de um do aluno do 9º A, que se distingue dos demais pelo seu senso de observação:

"A visita na aldeia foi interessante, pois pudemos ver como os Kaingangs vivem, mesmo que superficialmente. Algo que me chamou a atenção foi o respeito pelo terreno, ao contrário do que vemos nas cidades, que é tudo de uma certa forma planificado, o local tinha partes planas, mas também tinha elevações e partes bem inclinadas, poderíamos até cair se prestássemos atenção, adorei, principalmente a vista limpa para o céu, sem fios elétricos, postes ou prédios atrapalhando" (RR, 9º A, 2023).

A observação do aluno acerca do respeito ao meio ambiente e a não interferência nas formas do terreno descreve perfeitamente a relação que esses povos têm com a natureza, o coexistir, ou como denomina Rufino (2021), uma ética de "biointeração". Krenak (2022, p. 66) salienta a urgência de mudarmos nossa relação com a natureza e nos convida para refletir na forma que vivemos hoje:

> Temos que parar com essa fúria de meter asfalto e cimento em tudo. Nossos córregos estão sem respirar, porque uma mentalidade de catacumba, agravada com a política do marco sanitário, acha que tem que meter uma placa de concreto em cima de qualquer corregozinho, como se fosse uma vergonha ter água correndo ali. A sinuosidade do corpo dos rios é insuportável para uma mente reta, concreta e ereta de quem planeja o urbano. Hoje, na maior parte do tempo, o planejamento urbano é feito contra a paisagem. Como reconverter o tecido urbano industrial em tecido urbano natural, trazendo a natureza para o centro e transformando as cidades por dentro?

As reflexões do aluno e de Krenak (2022) sugerem que uma mudança na forma de olharmos para a natureza vem se mostrando cada vez mais necessária e urgente. É perceptível que o número de catástrofes ambientais aumenta a cada ano e afeta a todos, de forma devastadora, como se a natureza estivesse reivindicando seu espaço retirado. O homem em busca do chamado “progresso” está acabando com o mundo. É isso que o pensamento colonial produz (Krenak, 2022). A ambição pelo consumo e o modo de vida individualista, que o autor se refere como sendo o antropocentro, acumulam tanto lixo e fazem tanto estrago que o mundo está adoecido.

Acredita-se que a mudança somente acontecerá se a educação estiver voltada para a descolonização; uma educação mais que humana, que se aprende com as folhas, perseguindo experiências educativas que aconteçam de maneira livre, dialógica e ecológica (Rufino, 2023).

Na sequência, os alunos se dispersaram em pequenos grupos. Alguns alunos foram jogar futebol com as crianças indígenas, outros retornaram à feira de artesanato, e ainda teve uma parte que preferiu apenas se sentar em um barranco próximo ao campo de futebol e ficar assistindo ao jogo, alegando cansaço das caminhadas. O futebol é considerado uma linguagem universal, pois faz parte da cultura do povo brasileiro e, apesar de algumas variações (como o futebol de cabeça praticado por algumas etnias indígenas), todos conhecem as regras e jogam suas peladinhas.[14] O jogo ocorreu de forma recreativa e tranquila. Os alunos se sentiram à vontade para a interação e apreciação do espaço,

A visita se encerrou às 11h30, para retornar à escola. O trajeto foi bem animado, apesar de muitos alunos estarem cansados fisicamente. Cantaram e interagiram uns com os outros até a chegada na escola, às 13h, como previamente combinado com os responsáveis.

[14] Esse termo indica um futebol mais recreativo.

Nessa etapa da pesquisa, foi possível verificar as percepções dos estudantes diante dos diversos espaços de trocas interculturais, desde a descida do ônibus, com as compras de artesanatos, passando pelas perguntas e respostas na palestra, pela trilha com o professor indígena, pela preparação e degustação dos pães, até o futebol. Enfim, foram trocas não somente com os indígenas, mas também com o próprio ambiente.

6.3 Um dia para guardar na memória: Jogos indígenas na escola, ressignificando valores e conceitos

Após um mês de trabalho interdisciplinar com diversas disciplinas, a escola recebeu representantes do povo Kaingang da comunidade Por Fi Gã para os Jogos indígenas na escola: uma experiência intercultural, interdisciplinar e decolonial. O evento ocorreu no dia 19 de maio de 2023, em uma segunda-feira.

Para uma melhor apreciação do conteúdo, a análise foi dividida em quatro momentos, seguindo a sequência apresentada no Quadro 9, a seguir. Realizou-se a triangulação entre alunos, pesquisadores e autores, preferencialmente indígenas, combinando com as fotografias previamente analisadas. A combinação dessas metodologias proporcionou uma análise rica e multifacetada do evento, permitindo um entendimento mais profundo da relevância dos jogos indígenas na educação e na promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A triangulação de dados possibilitou não apenas uma reflexão sobre as dinâmicas do evento, mas também um avanço na construção de um espaço educacional mais inclusivo e decolonial.

Quadro 9 – Momentos de destaque do evento na escola

Primeiro momento	Segundo momento	Terceiro momento	Quarto Momento
Recepção aos indígenas	Palestra de seu Antônio: representante do povo Kaingang	Visita às exposições	Jogos e brincadeiras indígenas

Fonte: Autoria própria (2024).

A experiência foi descrita nos relatórios finais que encerram a pesquisa.

6.3.1. Primeiro momento: o prazer de ouvir, aprendendo com a oralidade

O primeiro momento foi dedicado à recepção ao povo Kaingang. Os alunos do 9º ano aguardavam ansiosos pela chegada dos indígenas. Ao descerem do ônibus, os alunos prontamente foram ajudá-los a descarregar os artesanatos que trouxeram para venda, além de se ofereceram para auxiliar na organização das mesas e cadeiras. No entanto, foram surpreendidos pela simplicidade dos indígenas, que preferiram se organizar com panos no chão.

> *"Eu cheguei o mais cedo possível, para ajudar na organização da escola para receber o povo Kaingang. Fizemos uma exposição linda de trabalhos para recebê-los, foi muito legal vê-los descendo do ônibus e entrando na escola. Trouxeram várias crianças junto"* (RL, 9º A, 2023).

> *"Cheguei um pouco atrasado, os indígenas já estavam chegando também, então me ofereci para ajudá-los a descarregar o ônibus, pois trouxeram vários artesanatos para a feira. Logo eles foram estendendo panos e colocando as coisas em cima, perguntei se não queriam mesas, mas eles disseram que preferiam no chão"* (AM, 9º A, 2023).

Nesses recortes, percebe-se a ansiedade da espera pela visita dos representantes Kaingangs à escola e a preocupação em recebê-los bem, com tudo organizado.

Figura 16 – Exposição e venda de artesanato indígena

Crédito: Pamella Mendes.

Após essa etapa, todas as turmas foram convidadas a dirigirem-se até a área coberta para recebê-los. No momento que todos chegaram, os alunos do 9º ano, juntamente com o professor Diego, de Geografia, leram um manifesto contra o marco temporal.

> *"A turma preparou com o professor Diego (Geografia) um manifesto contra o marco temporal, e após a professora Carol dar as boas-vindas a eles, eu e mais dois colegas lemos nossa carta manifesto para o vice-cacique. A palestra do vice-cacique foi muito interessante, um momento que gostaria de ressaltar foi quando ele contou da época em que ele e seu pai caçavam e pescavam para se alimentar. Isso me mostra que a nossa espécie já viveu em harmonia com a natureza e esse é um saber indígena que nós pessoas das cidades temos que reaprender"* (RR, 9º A, 2023).

> *"Por meio de minha exploração da crítica social, obtive informações valiosas sobre um tópico pouco discutido. Passei a entender a natureza multifacetada da luta contínua por direitos para exposição. Ao lado de três colegas, engajei-me em uma análise e interpretação minuciosa da legislação referente ao marco temporal e seu impacto direto na sociedade. Além disso, achei muito valioso o exercício instigante proposto pelo professor Diego e sou grato por sua capacidade de inspirar nossa pesquisa sobre esse assunto"* (ACF, 9º A, 2023).

Essa prática do professor Diego de Souza Vareira (Geografia) vai ao encontro da fala de Kaiapó (2019, p. 76) quando afirma que um exercício muito construtivo seria os professores analisarem

> [...] os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, a discriminação e as omissões do poder público e da sociedade no que se refere aos povos indígenas, assim como podem recorrer às fontes atuais da imprensa para analisá-las sob a ótica das contradições, das tensões sociais e das tendências políticas que estão envolvidas nas questões indígenas. Podem ainda indicar que a temática está posta no presente e envolve grupos políticos que mantêm a prática genocida, a exemplo dos setores envolvidos no encaminhamento do Projeto de Emenda Constitucional 215[15], considerado um retrocesso na demarcação das terras e na conquista da autonomia dos povos indígenas.

6.3.2 Segundo momento

No segundo momento, o representante do grupo Kaingang, seu Antônio, proferiu uma palestra. Em torno de 82% dos relatórios, os alunos destacam a palestra do vice-cacique como ponto alto do evento. Para Baniwa (2019), é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenham, periodicamente, a presença de um indígena.

[15] A PEC 215 está tramitando no Congresso Nacional. Em linhas gerais, ela estabelece que o processo de demarcação das terras indígenas sairá da responsabilidade da Funai, passando a ser de responsabilidade do legislativo federal, sendo que sua aprovação prevê também a reavaliação das terras indígenas já demarcadas.

Não é dar voz ao outro, e sim se utilizar de um espaço democrático para que suas histórias sejam contadas não por alguém que repete uma fala, mas, sim, por quem sentiu e sente na pele as consequências de uma colonização violenta e que ainda teima em existir e persistir. Precisamos de uma “Pedagogia que não exotiza nem endemoniza o outro diferente” (Baniwa, 2019, p. 100), e sim que convide este para fazer parte do caldeirão multicultural que é o nosso país.

Os alunos demonstram empatia e respeito pelo modo de vida relatado, assim como percebem a forma nociva que a cultura do colonizador vem alterando seus modos de vida.

> *“O vice-cacique realizou uma palestra para nós, onde ele contou sobre sua vinda para a cidade grande, as dificuldades e os preconceitos que sofreu e suas lutas para continuarem a sua cultura, ensinando seus filhos e netos. Lembrei do dia da visita na aldeia, na palestra da indígena e que havia um menino indígena bem obeso, fiquei pensando o quanto nossos costumes e alimentação prejudicam sua forma de vida”* (JP, 9º B, 2023).

Pode-se verificar que os depoimentos começam a apresentar um formato diferente dos apresentados no relatório anterior. Após um mês de estudos sobre várias áreas, orientados por professores de diferentes disciplinas, os alunos passaram a ter um olhar mais crítico e reflexivo acerca das experiências que tiveram.

Sobre o depoimento transcrito acima, é interessante contextualizá-lo. Durante a palestra na aldeia, a indígena Cleusa relatou que houve uma transição alimentar muito grande, provocada pela escassez de alimentos nas zonas de mata, fazendo com que os povos indígenas migrassem para espaços próximos às cidades, onde conseguem adquirir alimentos com mais facilidade. No entanto, segundo ela, a alimentação perdeu muito em qualidade, pois agora se alimentam de produtos industrializados e mais carboidratos.

Há inúmeros estudos que revelam esse problema, que é praticamente uma epidemia. Uma pesquisa relevante foi publicada na revista *Human Ecology*, intitulada “Amazonian Invertebrates in the Traditional diet of the Paiter Suruí in Southeastern Brazil” (Invertebrados amazônicos na dieta tradicional dos Paiter Suruí no Sudeste do Brasil), realizada por Ariel Andrade Molina *et al.* (2023). Os pesquisadores afirmam que a diminuição no consumo de alimentos tradicionais pode estar relacionada às mudanças nos padrões alimentares após o contato dos Paiter Suruí com a sociedade não indígena.

Essas mudanças, segundo a palestrante indígena, trouxeram uma série de doenças que anteriormente não os afetavam. Interessante perceber que a observação do aluno não reflete apenas sobre a fala do Kaingang Antônio, mas também liga ela com o que presenciou na visita à aldeia, tanto na palestra anterior quanto ao fato de ter visto uma criança indígena obesa.

A narrativa da trajetória da vinda da família do palestrante para a cidade também foi uma parte da palestra muito recorrente nos relatórios, demonstrando que os alunos começaram a mudar algumas das percepções equivocadas apresentadas anteriormente. Ademais, mostra o quanto o processo de migrações forçadas ainda está fortemente presente, bem como de violências, como a necessidade de se adaptarem ao modo de vida que não é o seu, abandonando parte da sua cultura e identidade.

Os estudantes, de um modo geral, ficaram em silêncio, ouvindo atentamente o líder do grupo contar suas histórias de vida. Era perceptível em suas expressões corporais como se sensibilizaram. Estavam atentos e, muitas vezes, até emocionados. A palestra mexeu com as emoções de todos, até mesmo dos professores.

> *"Ele também contou como foram expulsos de suas aldeias e tiveram que viver em lugares cada vez menores, contou também sobre sua primeira ida a Porto Alegre, da forma a qual sofreu preconceito, que foi ridicularizado por ser indígena, ao mesmo tempo que conhecia mais sobre a cidade grande e o mundo"* (AA, 9º A, 2023).

Segundo Munduruku (2012), no caso de pessoas que passaram pelo crivo da "civilização", haverá uma cobrança pela perda de sua identidade ou pelo "abandono" de suas culturas de base. O dilema entre a resistência à aculturação e a necessidade de se adaptar a um tempo em que a natureza se torna mais escassa empurra esses povos para novas necessidades. Persistir e resistir, tentando preservar parte do seu modo de vida, não é tarefa fácil.

Outro tema da palestra que despertou muito interesse foi sobre a espiritualidade indígena.

> *"O que mais me chamou a atenção na palestra do seu Antônio foi o fato de eles falarem com as plantas, árvores, folhas, isso faz parte da crença e reverência aos espíritos da natureza"* (VH, 9º B, 2023).

Novamente, nesse trecho percebe-se a curiosidade em relação às cosmologias indígenas, vistas nos relatórios da visita à aldeia. As diferenças culturais mais marcantes parecem ser as mais instigantes aos adolescentes. A forma diferente que os indígenas olham para a natureza chama muita a atenção deles, pois os povos não indígenas foram acostumados a olhar para ela como uma mercadoria: pensa-se somente em como extrair, visando ao lucro, o máximo da terra, dos rios e das florestas, para ganhar mais capital (Kopenawa; Albert, 2015).

Krenak (2020b) sugere que, para nos salvarmos do que ele se refere como fim do mundo, é necessário que todos sejam capazes de habitar uma cosmovisão. As pessoas poderiam viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta. Essa união em prol do bem viver que Krenak defende é uma observação defendida por grande parte dos autores indígenas.

> Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*[16], que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra (Kopenawa; Albert, 2015, p. 64).

Essa construção de pontes de conhecimento salienta a importância de ouvir as vozes dos indígenas e entender suas vivências. Isso permite que as pessoas comecem a perceber o valor intrínseco da natureza e a urgência em defendê-la, em prol de um mundo mais respeitoso, onde a floresta e, consequentemente, seus habitantes possam ser preservados. No relato a seguir, é perceptível o reconhecimento dessas trocas.

"Foi um prazer ouvir um indígena pessoalmente, eu nunca tinha tido essa experiência. Ele compartilhou várias vivências conosco, mas a que mais gostei foi um relato dele de um dia que estava nadando em um rio e umas crianças que estavam ali perto viram ele saindo do rio e saíram correndo, pois estavam com medo" (JD, 9º A, 2023).

No entanto, ao mesmo tempo em que o aluno enaltece a experiência de ouvir um indígena pessoalmente, destaca nesse mesmo relato a barreira de preconceito e ignorância que pode existir entre diferentes culturas. O medo das crianças ao ver o indígena saindo do rio ilustra um desconhecimento que pode levar à desconfiança ou

[16] Espíritos da floresta.

à distância emocional. Essa cena se torna emblemática da necessidade de promover diálogos e experiências compartilhadas, a fim de quebrar estigmas e fomentar amizade entre os povos.

Outro relato que destaca esses momentos interculturais chama a atenção para aspectos culturais que parecem ter se destacado.

"Gostei muito quando seu Antônio começou a responder para as crianças as palavras em sua língua e também quando as convidou para fazerem a dança típica de seu povo, foi muito bonito ver todos cantando e dançando em círculos, indígenas e não indígenas" (KM, 9º B, 2023).

O estudante ressalta dois aspectos culturais muito importantes para a preservação de qualquer cultura: a língua e a dança. A linguagem desempenha um papel fundamental para a conservação de culturas ancestrais, de sua cosmovisão, mas, infelizmente, muitas linguagens indígenas vêm desaparecendo. Estão sendo ameaçadas de extinção devido a políticas colonizadoras que acabam impondo a necessidade de crianças e jovens indígenas aprenderem o português.

Essa necessidade surge a partir do momento que necessitam interagir socialmente com outros grupos, no caso específico dos Kaingangs da aldeia Por Fi Gã, a escola que antes funcionava dentro da aldeia foi fechada, obrigando os estudantes a frequentarem as escolas da cidade de São Leopoldo, escolas não indígenas, onde não existem planos educacionais específicos, como "garante" a lei.

Segundo Susana Kaingáng (2020, p. 21):

> Na sociedade Kaingáng, povo de tradição *Kanhgág Kanhró* (detentores da memória e da sabedoria kaingang), contam nossas histórias, mitos e crenças, cantam nossas canções, são a memória viva da sociedade kaingáng. No contexto histórico em que vivemos hoje, a educação escolar ofertada às comunidades kaingáng reproduz valores de uma cultura supostamente superior, desagregadora e desrespeitosa à nossa cultura. Motivo este que nos leva a repensar nossa escola abrindo as portas para nossos *Kanhgág Kanhró,* de maneira que as crianças possam ouvir nossas histórias por meio deles e ter a oportunidade de reverenciar as nossas canções. Esperamos que assim surjam gerações preparadas e conscientes de seu papel enquanto membros da sociedade kaingáng.

Isso indica que o processo de colonização não cessou, como afirma Rufino (2021). Um dos métodos mais engenhosos de acabar com o outro é pela produção do esquecimento, assim se destroem os ritos, as línguas, enfim, a forma de interagir e explicar o mundo. Para Bruno Kaingang (2019, p. 30):

> a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de formação que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos, revivendo os saberes individuais e coletivos com os sábios (mais velhos) da comunidade. É onde se busca o crescimento e o desenvolvimento da cultura e sua especificidade, pela ação crítica dos próprios sujeitos, para que as práticas sociais venham a produzir e expandir o conhecimento, consolidando sua concepção de seu mundo e desenvolvendo relações com os demais saberes da sociedade não indígena, por meio da interculturalidade.

A dança e a música, que tanto chamaram a atenção dos alunos, fazem parte dessa linguagem que interpreta, interage, preserva e resiste de forma cultural, social e política. Segundo Menezes (2021, p. 52), na cosmologia Guarani, a circularidade da palavra se apresenta como um ir e vir organizativo do ser que sonha, ora, canta, dança, faz festa e se movimenta em direção à inspiração divina. A importância de o aluno reconhecer e apreciar seus modos de vida gera respeito e admiração pelas diversidades entre os povos.

"O grupo de dança não veio segundo o palestrante por causa da forte chuva que alagou tudo, eles tiveram que ficar ajudando na aldeia, daí ele convidou alguns estudantes que quisessem aprender uma dança deles, os pequenos foram os primeiros a se oferecer, foi bem legal" (VH, 9º B, 2023).

A admiração e a curiosidade das crianças pela cultura indígena levam-nas a querer vivenciar e experimentar esse novo mundo, criando pontes interculturais de saberes. Estes são vivenciados com o corpo inteiro em um movimento de circularidade, adentrando em um espaço mitológico de muitas compreensões desconhecidas (Menezes, 2021).

Figura 17 – Seu Antônio ensinando uma dança e uma música típica para os alunos

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Essa experiência de poder ouvir atentamente as palavras do representante indígena na escola abre uma série de questionamentos e reflexões para os jovens e crianças ali presentes. Assim, é possível ver alguns dos objetivos da pesquisa sendo alcançados.

6.3.3 Terceiro momento: a oralidade reflexiva

O terceiro momento foi marcado pela visita às exposições dos trabalhos realizados em outras disciplinas, tanto os indígenas quanto a comunidade escolar puderam apreciar e aprender com as informações dos trabalhos realizados pelos alunos. No entanto, diferentemente de anos anteriores, essa etapa do evento não foi descrita e analisada em nenhum dos relatórios dos alunos, o que nos causou inquietação.

No entanto, ao recordar as visitas realizadas pelas turmas nas exposições, pode-se observar que os alunos não só comentavam sobre os trabalhos como também tinham orgulho em apresentá-los como seus. Diversos trabalhos de diferentes áreas de conhecimento foram expostos (Quadro 10).

Quadro 10 – Trabalhos em exposição desenvolvidos no projeto em 2023

Docente	Disciplina	Turmas	Conteúdo desenvolvido
Aline Portz Piovezan	Professor de Educação Básica 1 (PEB1)	3º B e 4º A	Cestaria e jogo da memória com palavras em Kaingang e figuras de animais.
Ana Valesca Longoni Brandão	Trabalho interdisciplinar envolvendo História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso	5º A e 5º B	Mito dos Kaingang (Daniel Munduruku): · a origem das marcas; · ritual de culto aos mortos. Ilustração dos mitos, após conversa e debate sobre eles, com ênfase no respeito à diversidade cultural.
Andréia Machado Lima	Artes	8º B e 9º B	Pesquisa sobre a arte indígena: os alunos pesquisaram diferentes povos indígenas e suas manifestações artísticas.
Ana Paula Parisotto	Língua Portuguesa	6º A e 6º B	Expressões anti-indígenas para tirar do vocabulário.
Carolina Araújo	Projeto Livro e Leitura (PLL)	Turmas dos anos iniciais	Livros trabalhados com temática indígena: *O tupi que você fala* (Cláudio Fragata); *Coisas de índio*

Docente	Disciplina	Turmas	Conteúdo desenvolvido
Carolina Sperber			(Daniel Munduruku); *Ideias para adiar o fim do mundo* (Ailton Krenak). Atividades: ・ confecção de dicionários Tupi-Português; ・ mapeamento de etnias indígenas no Brasil; ・ discussão dos usos dos termos “índio” e “indígena”; ・ discussão sobre a colonização; ・ invasão (violenta) da América, desconstruindo o termo “descobrimento”.
Carolina Araújo Carolina Sperber	Projeto Livro e Leitura (PLL)	Turmas dos anos iniciais	Livros trabalhados com temática indígena: *O tupi que você fala* (Cláudio Fragata); *Coisas de índio* (Daniel Munduruku); *Ideias para adiar o fim do mundo* (Ailton Krenak). Atividades: ・ confecção de dicionários Tupi-Português; ・ mapeamento de etnias indígenas no Brasil; ・ discussão dos usos dos termos “índio” e “indígena”; ・ discussão sobre a colonização; ・ invasão (violenta) da América, desconstruindo o termo “descobrimento”.
Caroline Deprá Vivian	Educação Física	9º A e 9º B	Jogos e brincadeiras indígenas; pesquisa teórica e criação de oficinas práticas.
Diego de Souza Vareira	Geografia e Ensino Religioso	9º A, 9º B, 6º A e 6º B	9º A e 9º B – Carta-manifesto contra o marco temporal. 6º A e 6º B – Estereótipos indígenas, com confecção de cartazes.
Guilherme Barboza de Fraga	História	Todas as turmas dos anos finais	6º A, 6º B, 7º A e 7º B – cultura indígena e sua inserção na cultura brasileira. 8º A e 8º B – consequências da Conquista do Brasil para os povos indígenas, o genocídio yanomami durante o governo Bolsonaro e as políticas de exclusão do indígena no passado e no presente. 9º A e 9º B – as políticas de inclusão/exclusão dos povos indígenas no Brasil Império e início da República.
Juliana Beatriz Klein	Língua Portuguesa	7º A e 7º B	Estudo de poema de Márcia Kambeba, autora indígena que questiona expressões utilizadas pejorativamente. Pesquisa na Internet de mais expressões e substituições adequadas. Construção de poemas com temática indígena.
Luciane Garcia	Artes e Matemática	6º A e 6º B	Pesquisa sobre os grafismos indígenas, sua simbologia, uso na pintura corporal e no

Docente	Disciplina	Turmas	Conteúdo desenvolvido
Nogueira Westrupp			artesanato. Tecelagem com grafismos.
Sara Maciel Monteiro	Professor de Educação Básica 1 (PEB1)	3º A e 4º B	Cestaria e jogo da memória com palavras em Kaingang e figuras de animais.

Fonte: Autoria própria (2024).

Ao analisarmos os anos anteriores, podemos observar que nos anos em que os alunos apresentaram suas pesquisas de forma interativa, estes trabalhos foram mencionados nos relatórios, enquanto outros anos em que as apresentações foram expositivas isso não ocorreu. Isso nos leva a refletir sobre diversos aspectos, não apenas em relação à educação, mas também ao contexto social. Por exemplo: por que as pessoas visitam tão pouco as galerias de arte e museus? Por que preferem fazê-lo quando há um artista ou uma pessoa orientando o passeio? Estamos tão acostumados a receber o conhecimento que temos dificuldades em construí-lo, certamente herança da colonização.

Por outro lado, se analisarmos a Figura 18, deste trabalho, percebe-se que a troca de conhecimentos entre o aluno que apresenta sua pesquisa e o que assiste é um método de aprendizagem mais afetivo e que se assemelha ao modo indígena de ensinar por intermédio da oralidade, compartilhando seus saberes.

Figura 18 – Algumas exposições do ano de 2023

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Foram diversos os trabalhos realizados pelas turmas da escola. Os alunos pequenos convidavam os participantes para conhecer sua obra, mostrando também os trabalhos dos irmãos, primos etc.

Por se tratar de um projeto que convida professores de diferentes disciplinas para colaborarem com a construção da temática dentro das salas de aula, há uma construção interdisciplinar do conhecimento. Essa interdisciplinaridade ajuda os alunos a perceberem a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento e como elas se relacionam no mundo real. Além disso, ajuda a desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

A colaboração aqui descrita não se restringe a professores e alunos da escola, mas, sim, inclui de forma essencial na construção do projeto a participação dos indígenas no diálogo em busca de uma educação intercultural e decolonial.

6.3.4 Quarto momento: diálogos entre o corpo e a educação

Sem dúvida, esse momento gerou ansiedade e expectativa aos alunos do 9º ano, pois foi quando se tornaram os protagonistas das oficinas de jogos e brincadeiras indígenas. A responsabilidade de atuar com as crianças menores (indígenas e não indígenas) era deles; foi a hora exata de colocar na prática tudo que pesquisaram nas fases anteriores do projeto. Era a hora de: “Virar de ponta-cabeça, para se sentir todo, para ver o mundo de um outro jeito, brincar, jogar e manter o pé na altura da boca dos desavisados que esqueceram que tudo precisa de um corpo, que é o corpo o lugar de experiência de liberdade” (Rufino, 2023, p. 12).

Para compreender a educação como um ato de liberdade e resistência ao qual Rufino (2023) se refere quando usa a metáfora “que precisamos manter o pé na altura da boca dos desavisados”, é necessário entender que a educação se constrói a partir da tríade corpo, mente e espírito.

Munduruku (2012) diz que somos fios nessa teia formada por essa tríade e que é preciso valorizar o corpo e dar condições a este para que ele possa cuidar da gente. Para o autor, o corpo possui ausências que precisam ser preenchidas, mas, para isso, precisamos fazer uso dos nossos sentidos. Aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer o uso dos sentidos, de todos eles (Munduruku, 2012).

Aprender com o corpo inteiro é aprender por meio da prática, do sentir fazer. Os estudantes se dedicaram à pesquisa de jogos e brincadeiras indígenas com o intuito de aprender uma forma nova de prática que pode e deve ser utilizada nas aulas de Educação Física, compreendendo assim os significados desses para a construção de identidade e da cultura dos povos indígenas. Eles mostraram, durante as práticas desses jogos e brincadeiras, a possibilidade de fazer uma educação intercultural compreensível a todos.

Segundo os relatos dos alunos, essas pesquisas parecem não ter sido uma tarefa muito fácil.

> *"Durante o período anterior e após a visita na aldeia, realizamos pesquisas teóricas sobre brincadeiras indígenas para serem praticadas na escola. Confesso que senti muito mais dificuldade que o projeto realizado no ano passado. Foi bem complicado achar maiores detalhes da origem e quem praticava a brincadeira"* (AL, 9º A, 2023).

Nesse relato, a aluna faz referência ao projeto do oitavo ano e compara o acesso ao material para a pesquisa, fazendo uma observação sobre a dificuldade de achar as informações que necessitava para a construção do trabalho. Mesmo com a tarefa de superação diante das dificuldades, os alunos pesquisaram e apresentaram diversos jogos e brincadeiras, provocando e educando os sentidos.

Nessa perspectiva para educar os sentidos, as Figuras 19, 20 e 21 ilustram, a seguir, os jogos e as brincadeiras desenvolvidos pelos alunos, divididos em blocos. Na sequência, apresentam-se mais fragmentos dos relatos desses alunos sobre suas oficinas e experiências, analisando suas visões diante do desafio proposto a eles.

Figura 19 – Jogos e brincadeiras indígenas pesquisados e apresentados em 2023

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

> *"A experiência foi muito boa, as crianças indígenas chegaram meio acuadas, mas depois de um tempo foi uma loucura, nossa brincadeira era o arremesso de lança, uma curiosidade que observei foi que elas só falavam em sua língua umas com as outras, isso é muito legal, ter uma linguagem própria"* (EM, 9º A, 2023).

> *"Nossa oficina foi arremesso de lança. Para fazermos elas, utilizamos cabos de vassoura de madeira. Minha experiência com o projeto foi muito boa, ver as crianças se divertindo, brincando foi muito show! Foi trabalhoso? Sim, mas valeu a pena cada momento, não vamos ter muitas oportunidades de trabalhar com esse tema. Obrigado pela experiência"* (PN, 9º A, 2023).

> *"A nossa oficina foi muito boa, era a lança, as crianças se divertiram muito, dava pra ver o sorriso sincero no rosto da gurizada"* (RL, 9º A, 2023).

> *"Quando começamos a nossa brincadeira com as crianças (arranca-mandioca), diversas crianças e até os adolescentes vieram participar, entre eles conhecemos a Y, uma menina indígena. Ela nos mostrou como brincavam e disse que, na aldeia, costumam brincar bastante dessa brincadeira"* (FV, 9º A, 2023).

Nos fragmentos acima, observa-se a preocupação dos alunos em fazer com que a brincadeira agradasse o suficiente, além da satisfação por terem alcançado esse objetivo. Destaca-se ainda a fala do aluno sobre não ter muitas oportunidades de trabalhar com esse tema, inclusive agradecendo a professora pela experiência. Diversos alunos fizeram essa colocação afirmativa e enfática de que não terão mais experiências com grupos indígenas, tanto neste como em outros relatórios, como o da saída até a aldeia. Esse fato leva a questionamentos: por que acreditam nisso? Por que a aldeia fica tão perto e tão longe ao mesmo tempo? Também faz refletir acerca dos motivos que essas pontes interculturais não são mais utilizadas nas escolas.

No próximo fragmento, a aluna declara que não é comum indígenas visitarem escolas não indígenas e reconhece e salienta a importância de conhecer a cultura indígena.

> *"Um dia pra guardar a vida toda. Tivemos um pouco de dificuldade no início por causa da fabricação do arco e flecha, mas no final deu tudo certo. Eu amo crianças, e até as indígenas vieram brincar na nossa oficina e deu pra perceber que elas gostaram, enfim, uma experiência inovadora porque não é muito normal vermos indígenas visitando escolas. Acho um projeto excelente para as pessoas entenderem realmente como eles vivem hoje em dia e antigamente. Também gostei muito de aprender sobre o marco temporal"* (MER, 9º A, 2023).

A brincadeira assume um caráter tático nas políticas da vida, como se refere Rufino (2021). Ela não é esvaziada de sentido por não se encaixar nos padrões de um mundo obcecado pela produção, pelo consumo e pela utilidade das coisas. Assim, o fato de não ser “normal” ver indígenas visitando a escola, dialogando com todos e brincando com as crianças não indígenas vai contra o que é considerado normal. É por meio do anormal, ou do fora do normal, que se constrói uma nova educação, cheia de sentidos e decolonizadora, em um persistente jogo de corpo com o cânone.

Figura 20 – Jogos e brincadeiras Indígenas pesquisados e apresentados em 2023

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

“Minha oficina foi da corrida de tora e foi um sucesso, muitas crianças participaram. A fila ficou enorme. Foi uma experiência totalmente nova pra mim e que valeu a pena” (VM, 9º A, 2023).

“Nossa brincadeira se chama ‘gaviões e passarinhos’, conhecida também como toloi kunhügü em sua língua materna do povo indígena kalapalo, do Mato Grosso do Sul, uma espécie de pega-pega. Ela não foi a oficina de jogo que fez mais sucesso entre as crianças, mas executá-la foi muito interessante. As crianças estavam com dificuldade de entender as regras, por isso tivemos que modificá-las. Não foram muitas crianças que brincaram, entretanto, as que pegavam, gostavam muito. Infelizmente, as crianças indígenas estavam muito tímidas e não participaram da nossa, queria saber se elas iriam gostar” (RR, 9º A, 2023).

A frustração do aluno ao perceber que as crianças indígenas não se sentiram atraídas pela oficina de seu grupo é bem evidente. Embora as brincadeiras e os jogos tenham sido pensados para trabalhar com as crianças em geral, a preocupação em agradar as crianças indígenas se sobrepõe. Outra questão bem relevante foi o fato de terem que adaptar a brincadeira e alterarem algumas regras, para que ficasse mais compreensível e atraente, o que para o professor é uma prática comum no exercício

diário da sua profissão. Para os alunos oficineiros, parece ter sido bem frustrante e difícil, pois ao alterar as regras e deixar a brincadeira mais fácil, se elimina também o desafio da superação e, muitas vezes, isso deixa a atividade menos atrativa, como consta no trecho em que o aluno relata que a oficina não fez muito sucesso.

A questão de lidar bem com a frustração parece ser um grande desafio na atualidade. Isso tem sido um dos grandes conflitos educacionais, reflexo de uma sociedade altamente consumista, que consegue tudo que deseja muito rápido e que o ganhar parece ser o objetivo principal de tudo. Pode-se observar essa questão na frase: “os que pegavam gostavam muito”, ou, em outras palavras, os que venciam o jogo gostavam.

Figura 21 – Jogos e brincadeiras indígenas pesquisados e apresentados em 2023

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

“Nossa brincadeira foi a peteca. Descobrimos que as regras e o material para fazer mudam de povo indígena para povo indígena. Pela manhã as crianças indígenas levaram muito tempo para entrarem nas brincadeiras, talvez porque estavam em um local onde não conheciam ninguém ou por conta da violência que os homens brancos causaram a eles, não confiam em nós por causa de caos como: Nawir Brito de Jesus, 17 anos, e Samuel Cristiano do Amor Divino, de 25 anos, que foram encontrados mortos a tiros perto de uma fazenda ocupadas por grupos indígenas, dois homens em uma motocicleta atiraram e não foram identificados. Por essas coisas, as crianças não confiam em nós e só depois de um tempo pegaram confiança e começaram a brincar, mas as pessoas que causam mal a eles ainda estão por aí, sempre com seus pensamentos idiotas de superioridade na sua mente estúpida” (JP, 9º B, 2023).

Nesse fragmento, o aluno fala sobre o tempo que as crianças indígenas levaram para se sentirem seguras e começarem a interagir com as outras crianças. Reflete ainda que isso é resultado da violência que os indígenas foram e continuam

sendo expostos por aqueles que se colocam em posição de superiores. Essa observação do aluno de forma crítica e indignante vai ao encontro das palavras de Rufino (2023, p. 20) quando afirma: “Se a dominação colonial tem o território corporal como primeiro lugar de investida de suas violências, será via esse mesmo chão que emergiram práticas de saber contrárias a esse padrão”.

Outra consideração importante desse aluno diz respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, exemplificando que o jogo de peteca, tanto sua composição quanto suas regras, muda conforme o povo e o lugar que ele habita.

O relatório final acabou sendo uma espécie de avaliação de todo o projeto. Grande parte dos alunos recapitulou toda a trajetória, refletindo sobre algumas questões que os marcaram.

> *“Foi muito gratificante participar desse projeto que uniu muitas crianças a participar dos jogos, crianças indígenas e não indígenas. Foi um grande aprendizado pra mim”* (AL, 9º A, 2023).

Nesse exemplo, a aluna ressalta a importância do trabalho intercultural e das pontes criadas entre eles, dando destaque ao aprendizado com as trocas. Essa ponte, ao que tudo indica, também trouxe aprendizagens ao grupo indígena que esteve na escola celebrando o evento.

Segundo a reportagem do jornal *Timoneiro de Canoas*, publicada dia 20 de junho de 2023 (Projeto [...], 2023), o vice-cacique Antônio Santos do povo Kaingang, pertencente à aldeia Por Fi Gã, declarou: “É uma experiência gratificante para nós compartilhar nossa cultura e vivências com os estudantes. Nossas crianças também tiveram a oportunidade de interagir e brincar com eles, o que foi um momento muito especial”.

Sua reflexão nos remete às palavras de Rufino (2021) quando afirma que somos seres de experiência, pois são essas que nos levam a uma série de novos conhecimentos: é na troca com os outros, no afeto, principalmente na esfera do sentir, pulsar a vivacidade, tecer diálogos, afetar e ser afetado pelo outro. A educação como parte de uma aprendizagem das coisas do mundo permite um contínuo refazer de si autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro (Rufino, 2021).

Os fragmentos a seguir exemplificam essa afetação que se refere o autor.

> *"Foi um momento muito importante na minha vida, espero participar de mais eventos como esse, de poder sentir essa sensação boa, se sentir mais feliz, parecia que eu era uma criança brincando. Foi muito bom poder ajudar meus colegas e participar dessas brincadeiras"* (GHP, 9º B, 2023).

> *"Depois que organizamos tudo, as crianças começaram a fazer fila para brincar, estávamos muito felizes também, e quando percebemos havia umas crianças indígenas brincando conosco, a Y de 5 anos, o M de 10 e a E de 10 também. A Y era a mais falante, ela me relatou várias histórias, que os primos moram na cidade de POA, mas ela prefere morar na aldeia, pois tem mata, que adorava comer uma folha chamada comi, perguntei o que ela achava da vida e ela respondeu que a vida era ser livre e amar, mesmo quem às vezes não te ama, porque só assim o mundo vai ser melhor novamente. [...] Eu aprendi muito com essa experiência, vou levar pra vida toda!"* (LP, 9º A, 2023).

Segundo Munduruku (2012), educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo. A educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo, e é nessa troca de experiências que a cultura e a educação se ressignificam, construindo assim um novo processo de educação, um processo tátil, vivo, rítmico e transmutável.

> *"As crianças demonstraram entusiasmo e interesse pelas brincadeiras. Ao longo da oficina, ressaltamos a importância de conhecer e valorizar a cultura indígena, diante disso, consideramos nossa oficina um sucesso, cumprindo com seu propósito de proporcionar momentos de diversão, aprendizado e valorização da cultura indígena para as crianças"* (GL, 9º A, 2023).

> *"Nossa oficina foi uma loucura, mas uma loucura controlada, na minha opinião foi a melhor, até as crianças indígenas vieram participar"* (EV, 9º A, 2023).

> *"Achei muito legal o fato de eles virem até a escola, pois não são em todas as escolas que eles vão, e outra, tínhamos uma ideia totalmente diferente da realidade deles"* (ME, 9º B, 2023).

Esses relatos mostram a importância da aproximação entre os dois universos culturais (escola regular ocidental e comunidade indígena), e o resultado dessa interação indica a transição nas formas de ver o mundo. O dar-se conta de uma visão limitadora da realidade indígena para uma leitura que amplia e acolhe outros modos de viver, portanto, outros modos de constituir-se como sujeito aprendente. Ideias estas que foram percebidas durante as perguntas realizadas na pré-análise.

Rufino (2021, p. 19) escreve a seguinte defesa: "desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos". Pode-se acrescentar que também é um ato de resistência e luta contra um ensino monológico que serve a um sistema político de opressão, não dando escolhas e não tornando assim o exercício da educação um ato de liberdade,

e sim de encarceramento de padrões impostos por uma elite masculina, branca e cristã. Esse processo de desaprender é um processo permeado de conflito, que não busca substituir saberes, mas, sim, proporcionar o diálogo, a crítica e a reflexão.

> *"Na minha opinião, o evento como um todo foi uma experiência transformadora e imersiva que efetivamente mostrou as realidades do presente e do passado. Colocou uma forte ênfase na rica herança cultural dos povos indígenas de nossa nação e em suas atividades educacionais. A troca de conhecimento ocorrida durante o evento foi muito valorizada e aproveitada ao máximo. Como um aluno que inicialmente tinha reservas em participar, acabei desenvolvendo uma profunda admiração e compreensão do significado ético e moral do evento dentro da comunidade escolar. Além disso, presenteamos o Sr. Antônio, representante da comunidade indígena, com uma das petecas que produzimos para nossa oficina, ele agradeceu e admirou nosso gesto"* (ACF, 9º A, 2023).

O depoimento do aluno evidencia uma trajetória significativa de transformação e crescimento pessoal, especialmente no que diz respeito a preconceitos e estigmas enraizados em sua visão de mundo. Inicialmente, é crucial reconhecer que as reservas do aluno em participar do evento refletem um padrão comum de resistência ao desconhecido. Essa aversão, exacerbada por concepções sociais distorcidas sobre os povos indígenas, mostra como a desinformação e a estigmatização podem moldar atitudes e crenças.

A experiência que ele descreve, embora tenha iniciado com resistência, culminou em uma mudança positiva. É notável que, apesar de não ter participado da visita à aldeia, o aluno teve a oportunidade de se aprofundar no tema por meio da pesquisa teórica sobre os povos Kaingang. Esse exercício de estudo e reflexão pode ser visto como uma ponte entre o conhecimento superficial, resultado de concepções sociais, e uma compreensão mais profunda e respeitosa da cultura e das realidades indígenas.

O impacto do evento, associado à troca de conhecimentos, foi fundamental para desafiar os paradigmas que o aluno carregava. A entrega de uma peteca ao Sr. Antônio, representante da comunidade indígena, simboliza um gesto de reconhecimento e respeito, que contrasta fortemente com as atitudes anteriores do aluno. Esse momento também representa a importância do diálogo intercultural, em que a valorização das tradições e dos saberes indígenas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É preciso reconhecer o contexto educacional que propiciou essa transformação. O engajamento coletivo de professores demonstra um compromisso

com a inclusão e a diversidade na educação. A tríade que compõe a aplicabilidade de práticas pedagógicas no projeto (interculturalidade, ensino decolonial e interdisciplinaridade), que promovem a conscientização sobre preconceitos, racismo e respeito pela diversidade, é coerente com a formação de cidadãos mais críticos e empáticos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar, sob a perspectiva decolonial, um projeto pedagógico escolar com experiência intercultural e interdisciplinar na Educação Física com a participação de comunidades indígenas. Para tanto, optou-se pela pesquisa participativa, em que os estudantes (alunos do 9º ano da EMEF Rondônia do ano de 2023) fizeram parte da construção do conhecimento reflexivo, realizando relatórios das duas etapas de intervenção (visita à aldeia e evento dos jogos na escola) que possibilitaram uma análise utilizando a técnica de triangulação de Bardin (1977).

Esta pesquisa deu preferência a autores e pesquisadores indígenas e decoloniais. Dessa forma, foi possível verificar quais foram os espaços de troca intercultural entre indígenas e não indígenas nos ambientes da aldeia e da escola, assim como conhecer e compreender as percepções dos estudantes da escola regular sobre a interação intercultural e seus impactos em sua visão de mundo.

As análises evidenciaram a importância desses espaços de trocas, destacando como diferentes atividades contribuíram para a ampliação de paradigmas, pontos de reflexão que aprofundaram a análise:

- atividades culturais – como a confecção de pães e a venda de artesanato permitiram a troca de conhecimentos e práticas e facilitaram uma aproximação entre os participantes, criando um ambiente propício para a interação e o respeito mútuo;
- intervenção dos alunos – a participação ativa dos alunos durante a palestra demonstra um engajamento significativo e uma curiosidade sobre a cultura indígena. Isso é crucial para o aprendizado e para desconstruir estereótipos, pois promove um diálogo aberto e respeitoso;
- dança coletiva – a dança promovida por seu Antônio é um exemplo claro de como a cultura indígena pode ser compartilhada de maneira envolvente e inclusiva. Essa atividade não apenas ensinou passos de dança, mas também promoveu a vivência de valores, como a coletividade e a celebração cultural;
- visitas e exposições – as visitas dos indígenas às salas temáticas e às exposições de trabalhos proporcionaram um espaço de aprendizado mútuo;

- interação nos jogos – a participação das crianças indígenas nos jogos com os alunos da escola é uma forma lúdica de promover a integração e a amizade, quebrando barreiras e promovendo o respeito entre as culturas. O jogo é uma linguagem universal que facilita o entendimento e a empatia;
- reflexão sobre paradigmas – a troca intercultural, como evidenciado nas atividades, não só enriquece o conhecimento sobre a cultura indígena como também desafia e amplia os paradigmas existentes entre os estudantes. Isso pode levar a uma maior valorização das diversidades culturais e a um compromisso com a inclusão.

Ao término de todo o processo de pesquisa e da construção deste trabalho, fica um percurso de sentidos que se revela como um convite à profundidade, muito além da mera análise de dados transformados em números e estatísticas. Este estudo nos ofereceu a oportunidade de mergulhar nas nuances da experiência humana, permitindo-nos sentir, ver, ouvir e admirar o florescer de um processo de aprendizagem coletiva.

Essa vivência nos permitiu inverter a perspectiva, a olhar o mundo por lentes diversas e enriquecedoras, em que se constatou, com base no questionário aplicado e nos relatórios, que há muito ainda para se encantar. O trabalho com essa cultura dentro das “escolas ditas para todos”, que ainda estão impregnadas da forma colonial, reforçando estereótipos coloniais, apenas começou e ainda tem muito que avançar. A negativa do aluno para participar da saída a campo até a aldeia testemunha isso, assim como as respostas iniciais dadas ao questionário.

Conhecemos muito pouco da verdadeira história cultural do nosso povo originário. E “somos todos indígenas”, sim, apesar de isso ter sido negado e ter sofrido tantas tentativas de apagamento. Os alunos, com essas vivências, passaram a reconhecer a grande contribuição desses povos na construção da identidade do povo brasileiro. Precisamos inclusive aprender mais com essa maneira indígena de ver o mundo e conviver com ele de forma harmoniosa, pois o reflexo do “povo da mercadoria” (Kopenawa; Albert, 2015), que vive para o consumo, tem nos trazido muitos prejuízos e vem colocando a vida do planeta inteiro em risco.

Um triste exemplo disso foram as enchentes que ocorreram no Rio Grande do Sul em maio de 2024, levando embora diversas vidas e alterando o percurso inclusive desta pesquisa. É preciso resgatar esses conhecimentos ancestrais, pois como

escreve Krenak (2022), o futuro é ancestral, ou como relata um aluno: “Isso me mostra que a nossa espécie já viveu em harmonia com a natureza, e esse é um saber indígena que nós pessoas das cidades temos que reaprender” (RR, 9º A, 2023).

Torna-se necessário e urgente ampliar as pesquisas e formações dos educadores, sanar essas brechas que ainda existem nas leis e assim perder o medo do desconhecido, como vimos ao longo desses anos de projeto. É preciso criar possibilidade para que professores se tornem também pesquisadores, pois é na atuação destes que se alicerça a educação. Aprender a aprender é usar os sentidos e deixar ser impregnado por perguntas, que nem sempre saberemos as respostas, mas que juntos iremos atrás na tentativa de desvendá-las. Ter a oportunidade, como tivemos nessa caminhada de conhecer e compreender as percepções dos estudantes da escola regular sobre a interação intercultural e os impactos dessas experiências em sua visão de mundo, nos leva a refletir sobre o quanto podemos melhorar em nossas práticas docentes.

Esta pesquisa nos fez parar para refletir sobre a prática. Uma reflexão profunda que, com a leitura e releitura desses relatórios, mostrou a construção de novos paradigmas. O respeito e a forma com que os adolescentes e as crianças receberam o grupo indígenas na escola, a preocupação em mostrar como construíram seus trabalhos ao longo do processo e se estavam compatíveis com que o grupo esperava, a decepção quando as crianças indígenas não participavam de suas oficinas e a reflexão sobre por que isso não aconteceu foram registrados em seus relatos de experiências.

A análise desses relatos revelou que é plenamente viável integrar jogos e brincadeiras de origem indígena, assim como outras expressões de movimento, como lutas e danças, na disciplina de Educação Física, tanto em projetos como em aulas dirigidas. Essas práticas enriquecem o ambiente escolar e estão carregadas de significados culturais profundos que promovem uma educação mais intercultural, interdisciplinar e decolonial. Ao trabalhar com essas expressões corporais (manifestações de sentimentos de sensações internas, tanto quanto de conteúdos mentais, por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo), podemos fomentar o respeito e a valorização das diversas identidades culturais, além de criar um espaço para o diálogo entre diferentes saberes e modos de vida.

Essa abordagem não só estimula o desenvolvimento físico das crianças, mas também amplia seus horizontes sociais e culturais, contribuindo para a formação de

cidadãos mais conscientes e respeitosos com a diversidade. Ao incorporar esses elementos, a Educação Física se transforma em um espaço de resistência e afirmação das culturas indígenas, promovendo não apenas o bem-estar físico como também a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A pesquisa deixa evidente que há necessidade de mais trabalhos e projetos interdisciplinares interculturais que contemplem a diversidade que compõe a história da sociedade brasileira. Pouco se vê no ambiente da escola, como demonstramos neste trabalho, atividades que envolvam o conhecimento e o reconhecimento dessas culturas. Além disso, evidencia-se que as pontes interculturais são essenciais para esse processo, pois a aprendizagem é muito mais efetiva quando vivida. Nos relatos, percebe-se a importância de ouvir e conviver, mesmo que apenas por um breve momento, com os indígenas.

A interdisciplinaridade é uma excelente ferramenta de aprendizagem e é mais do que possível, sendo essencial que a Educação Física escolar se abra para esses movimentos. Esses movimentos de ligação entre as disciplinas são salientados de forma bem explícita nos relatos dos alunos, evidenciando que se trabalha melhor quando se é “atravessado” pelo outro.

Assim, somos convidados a reverenciar a beleza da diversidade, a ouvir o que muitos já disseram e a acolher o que ainda está por vir. Cada passo nesse caminho nos ensina que a verdadeira sabedoria reside na capacidade de nos tornarmos parte de um todo que é sempre maior e mais complexo, refletindo as cores e os sons de cada contorno cultural que encontramos ao longo dessa jornada singular.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. Jogos dos povos indígenas: espaço de sociabilidade e emoções. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, X, Campinas, SP, 2007. **Anais [...]**. Campinas, SP, 2007. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Joelma_C_P_Monteiro_Alencar.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem:** espaço de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai –Amambai-MS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Posfácio: desafios da democratização do ensino médio. *In:* AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 241-246. Disponível em: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A823FF41A5E013FF86039142B96. Acesso em: 25 out. 2024.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi-encantos-e-desencantos. Acesso em: 25 out. 2024.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e:** enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **e-Curriculum**, v. 14, n. 2, p. 741-764, 2016.

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e etnia:** construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 jun. 2024

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer n. 7, de 7 de abril de 2010.** Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANOAS. **Projeto político-pedagógico.** [2020?]. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/PPP-SME.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

CANOAS. **Sobre Canoas.** 2023. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/sobre-canoas/. Acesso em: 11 out. 2024.

CANON BUITRAGO, Edwin Alexander. **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) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARNEIRO, Josiene Saraiva; SALES, Mábia Aline Freitas. “O importante não é competir, e sim celebrar”: um relato de experiência sobre os Jogos Indígenas do IFPA/ Santarém. **Engrenagem**, ano XI, n. 21, p. 1-16, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p. 34-50. v. 6. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 21-33. v. 6. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015. Doi: https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993.

ESTEVAM, Camila Motta. **Representação dos Jogos dos Povos Indígenas na mídia brasileira.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Esporte) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2020.

FALCÃO, Júlia Miranda; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 615-631, 2012.

FARIA, Ana E. Como aproximar as novas gerações da cultura e dos direitos dos povos indígenas. **Gama Revista**, 2024. Disponível em: https://gamarevista.uol.com.br/semana/como-resistem-os-povos-indigenas/como-fortalecer-a-cultura-e-os-direitos-dos-povos-indigenas/. Acesso em: 10 out. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Repecult – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias.** Porto Alegre: L&PM, 2012.

GARCIA, Elisa Frühauf. Os índios na história do Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 59, p. 279-282, 2010. Doi: https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000100015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados:** Canoas. 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/canoas.html. Acesso em: 8 jun. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra de mil povos:** história indígena contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KAINGANG, Bruno. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. *In:* SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 28-39. (Educação em Rede; v. 7). Disponível em: https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/. Acesso em: 3 out. 2024.

KAINGÁNG, Susana. Ponto de cultura Kanhg-agg Jãre. *In:* KAINGÁNG, Susana; KAINGÁNG, Lúcia Fernanda J. (org.). **Ponto de cultura Kanhgág Jãre:** 15 anos. Ronda Alta: Instituto Kaingang, 2020. p. 11-28.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *In:* SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 56-80. (Educação em Rede; v. 7). Disponível em: https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/. Acesso em: 3 out. 2024.

KENT, Michael; SANTOS, Ricardo V. “Os charruas vivem” nos gaúchos: a vida social de uma pesquisa de “resgate” genético de uma etnia indígena extinta no Sul do Brasil. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 341-372, 2012. Doi: https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia:** o efêmero e o perpétuo. São Paulo: Ateliê, 2007.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton; PIMENTA, Angelise Nadal. Uma colônia nos trópicos. *In:* SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 12-26. (Educação em Rede; v. 7). Disponível em: https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/. Acesso em: 3 out. 2024.

LIEBGOTT, Roberto. **A luta dos povos indígenas continua. Entrevista especial com Roberto Liebgott.** [Entrevista cedida ao] Instituto Humanitas Unisinos (IHU). 2007. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/6800-a-luta-dos-povos-indigenas-continua-entrevista-especial-com-roberto-liebgott. Acesso em: 24 out. 2024.

LUCIANO [BANIWA], Gersem J. Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores:** um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, RS, 2013.

MAIOR desastre climático do Rio Grande do Sul em imagens. **G1**, 29 maio 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/fotos-cheias-no-rio-grande-do-sul.ghtml. Acesso em: 4 jul. 2024.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. O espírito do sensível na pesquisa: a palavra Guarani como pensamento e imagem. *In:* BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SOUZA, Fátima Rosane Silveira (org.). **Aprendizagens interculturais na educação e na psicologia.** Porto Alegre: Cirkala, 2021. p. 49-60.

MOLINA, Ariel Andrade; FERREIRA, Maria Julia; SURUÍ, Leonardo Oyaxaka *et al.* Amazonian Invertebrates in the Traditional diet of the Paiter Suruí in Southeastern Brazil. **Human Ecology**, v. 51, p. 209-219, 2023. Doi: https://doi.org/10.1007/s10745-023-00402-3.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. *In:* SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019b. p. 40-54. (Educação em Rede; v. 7). Disponível em: https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/. Acesso em: 3 out. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio.** 3. ed. São Paulo: Callis, 2019a.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 79-89, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 31, Caxambu, MG, 2008. **Anais [...].** Caxambu, MG: ANPED, 2008. p. 1-18. (v. 1).

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Douglas Casarotto de; ALMEIDA, Lúcia; OLIVEIRA, Rafael Wolski de. Pesquisa participativa decolonial: movimentos de pensamento entre Terra e Marte. **Revista Polis e Psique**, v. 9, n. p. 107-127, 2019.

PARA que estudar a temática indígena na escola? **Tramas**, 4 maio 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bP1uH8HPoGU. Acesso em: 4 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINDORAMA. *In:* MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pindorama. Acesso em: 9 jun. 2024.

PINDORAMA. *In:* MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pindorama/. Acesso em: 4 jun. 2024.

PROJETO oportuniza alunos da EMEF Rondônia a conhecerem cultura de povos originários. **O Timoneiro**, 20 jun. 2023. Disponível em: https://jornaltimoneiro.com.br/index.php/2023/06/20/projeto-oportuniza-alunos-da-emef-rondonia-a-conhecerem-cultura-de-povos-originarios/. Acesso em: 5 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Terras indígenas.** 2024. Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas. Acesso em: 25 out. 2024.

RODRIGUES, José Carlos. Os corpos na Antropologia. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR.; Carlos E. A. (org.). **Críticas e atuantes:** ciências sociais e humanas em saúde na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 157-182.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016. Doi: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746.

SCHMIDT, Márcia Helena D.; SILVA, Gilberto F. da. Metodologias horizontais nos primeiros anos do Ensino Fundamental: um desafio decolonial. **Revista Profissão Docente**, v. 22, n. 47, p. 1-18, 2022. Doi: https://doi.org/10.31496/rpd.v22i47.1440.

SEABRA, Odette; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José Corrêa (entrev.). **Território e sociedade:** entrevista com Milton Santos. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SHREIBER, Clodoaldo. **Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da Educação Física:** desafios e perspectivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR, 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Beber de outras fontes: metodologias descoloniais para continuar conhecendo. **Contrapontos**, v. 23, n. 1, p. 224-239, 2023. Doi: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v23n1.p224-239.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, p. 1-22, 2020. Doi: https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1702.

SILVA, Rosa H. D. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? *In:* MATO GROSSO. **Urucum, jenipapo e giz:** a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p. 49-68.

SILVA, Vanessa F.; WANDERLEY, Sergio. Aproximações entre a metodologia da investigação temática e a abordagem decolonial: uma proposta para a área dos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 4, p. 514-526, 2022. Doi: https://doi.org/10.1590/1679-395120210156.

SKOLAUDE, Lucas Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; BOSSLE, Fabiano. A Educação Física na educação escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural. **Movimento**, v. 26, 2020. Doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.90042.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, p. 6-12, 1996. Doi: https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637.

SOARES, João Pedro. “O ouro está sujo de sangue yanomami”, diz Davi Kopenawa. **DW**, 10 fev. 2023. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/o-ouro-est%C3%A1-sujo-de-sangue-yanomami-diz-davi-kopenawa/a-64654171. Acesso em: 11 out. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e Educação Física:** possíveis ressonâncias. 2021. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TORRES, Luiz Henrique. **O discurso historiográfico referente à participação do indígena na formação histórica sul-rio-grandense (1918-1964).** 1990. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.