



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAIRSON MONTEIRO RODRIGUES VIANA

A Escola e a Prática do Futebol por indígenas Asuriní Mulheres do Trocará

Semo'enawa kwe a'e ywa rehe akwa awa'ete Assuriní kosoa kwe Tukara

Belém-PA
2024



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

M772e Monteiro Rodrigues Viana, Jairson.
A Escola e a Prática do Futebol por indígenas Asuriní
Mulheres do Trocará / Jairson Monteiro Rodrigues Viana. —
2024.
205 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo

1. Indígena Asuriní Mulher. 2. Etnoesporte Asuriní. 3.
Futebol. 4. Educação Física. I. Título.

CDD 370

JAIRSON MONTEIRO RODRIGUES VIANA

A Escola e a Prática do Futebol por indígenas Asuriní Mulheres do Trocará



Semo'enawa kwe a'e ywa rehe akwa awa'ete Assuriní kosoá kwe Tukara

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo.

Belém-PA
2024

JAIRSON MONTEIRO RODRIGUES VIANA

A Escola e a Prática do Futebol por indígenas Asuriní Mulheres do Trocará

Semo'enawa kwe a'e ywa rehe akwa awa'ete Assuriní kosoá kwe Tukara

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Aprovada em: ____ / ____ /2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo
Orientadora – UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria Conceição dos Santos Costa
(PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Cláudio Emídio Silva
(PPGECM/ UNIFESSPA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cância
(PPGFORPRED/UFMA)



Precisamos,

Aceitar e respeitar a diferença [...] Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (Freire, 1996).

Porque,

Ao captar a visão essencial dos outros [...] estamos contribuindo para alargar a nossa própria visão. Não podemos chegar à sabedoria final [...] de conhecer-nos a nós mesmos se nunca deixarmos os estreitos limites dos costumes, crenças e preconceitos em que todo homem nasceu. [...] E mais: nunca a humanidade civilizada precisou dessa tolerância mais do que agora. (Malinowski, 1976)



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas experiências oportunizadas em minha vida e por ter me dado proteção, espírito de luta e resiliência.

À “Nazinha”, nossa mãezinha do céu, por sempre nos cobrir com seu divino manto, protegendo-nos e, ao mesmo tempo, dando-nos a fé e a coragem necessárias para as lutas diárias.

À minha mãe, porque tudo que sou, hoje, representa o seu empenho, sua luta diária, o seu suor e a sua força de nunca desistir.

Às minhas filhas, Yasmin e Ysa Maria, por causa de vocês conheci, certamente, o maior, melhor, infinito e mais verdadeiro amor.

A minha companheira, minha quintessência Maria Sarmiento, pela presença constante e incentivadora em todos os momentos.

Ao povo Asuriní do Trocará pelas partilhas e gentileza com que me acolheram.

Ao Muretehoa Assuriní pelo apoio constante.

Ao Bruno Henrique da Rocha, coordenador da CTL – FUNAI Tucuruí.

Ao Wagner Barbosa Matias, ser humano ímpar, que tanto contribuiu para a democratização da prática e pesquisas sobre o futebol pelo país. *(in memorian)*

A José Ronaldo Fasshaber por suas contribuições acadêmicas e humildade em compartilhar comigo seus saberes em conversa leve. *(in memorian)*

Aos professores que participaram da banca de qualificação, dedicando sua atenção e oferecendo mais qualidade a este estudo.

A todos os professores da pós-graduação, agradeço o carinho e dedicação.

À minha orientadora por ter aceitado o desafio de realizar esta orientação.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

(Santos, 2010)



RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como *objeto* de pesquisa a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres, da aldeia Trocará, localizada no município de Tucuruí, estado do Pará. O *problema de pesquisa* que levantamos pode ser sintetizado nas seguintes questões norteadoras: Como o futebol é praticado pela indígena Asuriní mulher? Como essas mulheres utilizam o saber esportivo do futebol? Quais as relações entre o futebol e a cultura Asuriní? Assim, definimos como *objetivo geral* “analisar a prática do futebol por mulheres na comunidade indígena Asuriní do Trocará e entender como elas utilizam o saber esportivo do futebol e de sua cultura para elaborar e reelaborar tal esporte em sua comunidade”. Para tanto, especificamente, objetivamos: a) Descrever a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres; b) Destacar o processo de formação cultural da indígena Asuriní Mulher; c) Estabelecer correlações entre o saber esportivo do futebol e a cultura Asuriní; d) Descrever o ensino da Educação Física do Ensino Médio na escola indígena Asuriní; e) Relacionar o ensino de Educação Física com a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres. Do ponto de vista *metodológico*, trata-se de uma pesquisa empírica, realizada na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará e na Escola, que envolve mulheres matriculadas no Ensino Médio. De caráter etnográfico, a pesquisa de campo foi realizada com uso da técnica da observação e da aplicação de entrevistas semiestruturadas. Dados documentais obtidos na secretaria da própria escola e na FUNAI foram analisados. A revisão bibliográfica ajudou na compreensão da particularidade do estudo. Os resultados da pesquisa nos chama a atenção para a importância que a prática do futebol exerce naquela comunidade e também demonstram que o futebol já faz parte da cultura Asuriní, sendo praticado ostensivamente pelas mulheres. No contexto da assunção da prática do futebol pelas mulheres, conflitos passam a ser produzidos em decorrência, principalmente, da reivindicação por espaço físico adequado. A escola, por meio do currículo, manifesto no ensino da disciplina Educação Física, fortalece e corrobora à integração do futebol na cultura Asuriní do Trocará.

Palavras-chaves: Indígena Asuriní Mulher; Etnoesporte Asuriní; Futebol; Educação Física.

ABSTRACT

This master's dissertation focuses on the practice of soccer by Indigenous Asuriní Woman from the Trocará village, located in the municipality of Tucuruí, state of Pará. The research problem we address can be summarized in the following guiding questions: How is soccer practiced by Asuriní indigenous women? How do these women utilize the sporting knowledge of soccer? What are the relationships between soccer and Asuriní culture? Thus, we define the general objective as "to analyze the practice of soccer by women in the Asuriní indigenous community of Trocará and to understand how they use the sporting knowledge of soccer and their culture to develop and reshape such sport in their community." To achieve this, specifically, we aim to: a) Describe the practice of soccer by Asuriní women; b) Highlight the cultural formation process of Asuriní women; c) Establish correlations between the sporting knowledge of soccer and Asuriní culture; d) Describe the teaching of Physical Education in high school in the Asuriní indigenous school; e) Relate the teaching of Physical Education to the practice of soccer by Asuriní women. From a methodological perspective, this is empirical research conducted in the Asuriní Indigenous Village of Trocará and in the school, involving women enrolled in high school. Ethnographically, field research was conducted using observation techniques and semi-structured interviews. Documentary data obtained from the school's own secretary and FUNAI were analyzed. The literature review aided in understanding the particularities of the study. The research results draw attention to the importance that soccer practice has in that community and also demonstrate that soccer is already part of Asuriní culture, being overtly practiced by women. In the context of the adoption of soccer practice by women, Conflicts begin to arise mainly due to the demand for adequate physical space. The school, through the curriculum, as manifested in the teaching of the Physical Education discipline, strengthens and supports the integration of soccer into the Asuriní culture of Trocará.

Keywords: Indigenous Asuriní Woman; Asuriní Ethnosporte; Soccer; Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre futebol e mulheres e indígena; futebol indígena; futebol; futebol feminino	22
Quadro 2 – Dissertações sobre futebol indígena	23
Quadro 3 – Semelhanças e diferenças entre futebol e corrida de toras, segundo Vianna	25
Quadro 4 – Teses sobre futebol, futebol feminino e futebol indígena	53
Quadro 5 – Publicações na Revista Brasileira de Futsal e Futebol	60
Quadro 6 – Publicações na Revista Movimento	61
Quadro 7 – Artigos sobre a temática futebol feminino na Revista Movimento	61
Quadro 8 – Publicações nos anais do CONBRACE	63
Quadro 9 – Artigos sobre a temática indígena publicados nos anais do CONBRACE	65
Quadro 10 – Paradigmas predominantes na Educação Escolar Indígena	71
Quadro 11 – Principais marcos regulatórios da criação e efetivação da Educação Escolar Indígena	76
Quadro 12 – Inventário do trabalho de campo	106
Quadro 13 – Terminologias em Tupi-Guaraní relacionadas ao futebol e sua prática	118
Quadro 14 – Identificação e descrição das lideranças de times de futebol	164

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dissertações, por região e Estado	22
Gráfico 1 – Publicações nos anais do CONBRACE	65
Gráfico 2 – Publicação dos artigos com temática indígena – CONBRACE	65
Figura 2 – Contexto das escolas	93
Figura 3 – Esquema da Educação Física Escolar no currículo da Escola Indígena	99
Figura 4 – Objetivos da Educação Física Escolar Indígena	100
Figura 5 – Esquema do trabalho de campo	104
Figura 6 – Mapa de localização da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	111
Imagem 1 – Construção de banheiro, lavanderia e caixa d'água	113
Imagem 2 – Carro pipa abastecendo caixa d'água	113
Imagem 3 – Núcleos de casas da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	114
Imagem 4 – Unidade Básica de Saúde Indígena do povo Asuriní (UBSI)	115
Imagem 5 – Visão aérea da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	116
Imagem 6 – Escola Indígena Warara'awa da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	121
Imagem 7 – Espaços da escola indígena Warara'awa da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	122
Imagem 8 – Exposição alusiva ao dia dos povos indígenas	122
Imagem 9 – Rosânia Barbosa e Muretehoa Assuriní	125
Imagem 10 – Pôster de Trabalho de Conclusão de Curso da Educação Intercultural	126
Imagem 11 – Entrevista com Muretehoa Assuriní	128
Figura 7 – Folder-convite da II Feira Cultural Asuriní (2023)	129
Imagem 12 – Exposição da II Feira Cultural Assuriní	129
Imagem 13 – II Feira Cultural Asuriní: cerâmica e cestarias	130
Imagem 14 – Idosos da aldeia na II Feira Cultural Asuriní divulgando as memórias ancestrais	131

Imagem 15 – Produção dos alunos do Ensino Médio na II Feira Cultural Asuriní	133
Figura 8 – Grafismo domínio da cultura material	146
Figura 9 – Grafismo influência da natureza	147
Figura 10 – Grafismo influência cosmológica ou domínio do sobrenatural	147
Imagem 16 – Margens do rio Tocantins no Território indígena Trocará	157
Imagem 17 – Interação com Kajuangawa e Kossesinga	157
Imagem 18 – Jogos, rituais e exposições realizadas no campo de futebol	158
Imagem 19 – Vista aérea do Território indígena Asuriní do Trocará	159
Imagem 20 – Campo recém-construído no núcleo 2: Vilinha	160
Imagem 21 – Campo localizado próximo da moradia dos indígenas Tembé	160
Imagem 22 – Painel de fotos retratando a presença do futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	161
Imagem 23 – Times de indígenas mulheres da Aldeia Asuriní de diferentes faixas etárias	163
Imagem 24 – Indígenas Asuriní mulheres com pintura corporal para a prática do futebol	166
Imagem 25 – Com o pé na bola: a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres	171
Imagem 26 – Crianças indígenas da aldeia, presença constante	171
Imagem 27 – Idosos da aldeia, presença constante	172
Imagem 28 – Diálogo com o Cacique Geral da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, Imuwia Assuriní	173
Imagem 29 – Crianças imitando o treinamento das indígenas mulheres que jogam futebol	174
Imagem 30 – Treinamento com as indígenas mulheres do Projeto Aldeia do Futebol	174
Imagem 31 – Jogo de futebol de indígenas Asuriní mulheres	175
Imagem 32 – Times da Aldeia do Futebol Asuriní	176

Imagem 33 – Brasão e o time unificado de mulheres do projeto Aldeia do Futebol Asurini	177
Imagem 34 – Alunos do curso de manutenção e suporte à informática em atuação	177
Imagem 35 – Alunos do curso de técnico em eletrotécnica em atuação	178
Imagem 36 – Alunas do curso de engenharia sanitária e ambiental em atuação	178

LISTA DE SIGLAS

AIAT – Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.
AIPAT – Associação Indígena do Povo Asuriní do Trocará.
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.
CEIND – Coordenadoria de Educação Escolar Indígena
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNG – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
EEI – Educação Escolar Indígena
EFE – Educação Física Escolar.
EFEI – Educação Física Escolar Indígena
EFT – Estrada de Ferro de Tocantins
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
ISA – Instituto Sócio Ambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação.
NUFI – Núcleo de Formação Indígena
OIT – Organização Internacional do Trabalho.
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC – Secretaria de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino
SOMEI - Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena
SPI – Serviço de Proteção ao Índio.
TEE – Território Etnoeducacional
TI – Território indígena
TIT – Território indígena trocará
UEPA – Universidade Estadual do Pará.

UFPA – Universidade Federal do Pará

UHE – Usina Hidrelétrica

UHT – Usina Hidrelétrica de Tucuruí

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO FUTEBOL PRATICADO POR INDÍGENAS MULHERES	21
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	68
3.1 A Educação escolar	68
3.2 Educação indígena e educação escolar indígena	70
3.3 O processo educacional indígena no Pará	90
3.4 Educação Física Escolar	94
4. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA E O CONTEXTO ASURINÍ DO TROCARÁ	102
4.1 Localização da Aldeia	109
4.2 Deslocamentos e luta dos Akuáwa-Asuriní	110
4.3 A língua Asuriní	117
4.4 A educação escolar no contexto da aldeia	119
4.4.1 Educação Física no Ensino Médio da escola indígena Warara'awa Assuriní	134
4.4.2 Percepções das alunas sobre vivência na Educação Física escolar	138
5. INDÍGENA MULHER, CULTURA CORPORAL E O FUTEBOL DO TERRITÓRIO ASURINÍ DO TROCARÁ	141
5.1 A indígena mulher	149
5.2 O futebol e a cultura corporal Asuriní do Trocará	152
5.2.1 Da construção e posição do campo de futebol na aldeia	156
5.2.2 Do “embaçar” ao jogar futebol, a conquista do território!	161
5.2.3 O futebol no tempo-espaço do território Asuriní do Trocará	168
5.3 O projeto Aldeia do futebol	173
5.4 Para além do futebol!	177
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184

1. INTRODUÇÃO

Barreira *et al* (2018) nos revela que o século XX foi um período marcado pela consolidação da cultura esportiva no Brasil, assim como os debates e discussões sobre a participação da mulher brasileira nesta cultura. É importante ressaltar que nesta época os médicos exerciam grande controle social, chegando a determinar as atividades/modalidades esportivas a serem praticadas pelas mulheres, dentre as quais o futebol estava ausente por ser considerado violento, podendo prejudicar os órgãos reprodutores da mulher (Faria Junior, 1995).

Percebe-se que há muitos anos nossa sociedade patriarcal coloca a mulher em um patamar inferior aos homens, sendo determinado às mulheres trabalhos que exigem menor grau de qualificação. Neste contexto, foi necessário que as mulheres trilhassem um caminho de luta para alcançar a igualdade de direitos, consolidando um movimento que permanece na luta pela liberdade e legitimidade do seu espaço em nossa sociedade (Souza, 2019). Nessa perspectiva, está inserida a luta pelo direito da mulher à prática esportiva e atividade física.

O contexto relatado anteriormente contribuiu para impedir o acesso da mulher à prática do futebol, o que resultou no início tardio do futebol profissional feminino, ocorrido somente na década de 1980 (Darido, 2002). O Decreto nº 07 do Conselho Nacional de Desportos, por exemplo, publicado em 1965, proibia às mulheres a prática do futebol. Isto provocou o exercício desigual do futebol no Brasil, pois, apesar de ser o esporte mais praticado no país, atualmente permanece marcado por condições e oportunidades diferentes entre homens e mulheres (Barreira, 2018).

Incluídos nessa realidade estão os povos indígenas do Brasil, cuja história encontra-se marcada por impactos culturais, sociais, econômicos, de saúde e ambientais, decorrentes da expansão e consolidação da colonização do homem branco sobre seus territórios. Em nossa região, em particular, a construção de hidrelétrica tem sido um fator que trouxe impactos à vida desta população e expulsou indígenas de suas terras. Segundo o censo (IBGE, 2023), 1.693.535 milhão de pessoas se identificam como indígenas, representando 0,83% da população¹. A maior população indígena encontra-se localizada na região Norte, posto que, nessa região, 753.357 mil indivíduos se declararam indígenas, representando 44,48% da população indígena nacional. No Estado do Pará, há 89.974 mil pessoas que se declararam indígenas.

¹ No Pará temos duas usinas de grande porte: a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT) e a de Belo Monte. A implantação destas usinas ocasionou o alagamento de algumas cidades e vegetações nativas, alterando o ecossistema local e expulsando comunidades indígenas de suas moradias.

Em relação às tradições culturais esportivas dos povos indígenas no Brasil, Camargo (2014) nos revela que eles já praticavam o jogo de bola com os pés, como é o caso dos indígenas habitantes do Alto Xingu-MT, que praticam um esporte chamado Katulaiwa, semelhante ao futebol, em que a bola é chutada usando somente os joelhos e a regra se assemelha a do futebol. Do mesmo modo, os Paresí², com o “futebol de cabeça”, o Xikunahity, que é praticado sem a participação da mulher. Há, portanto, uma relação de aproximação entre os povos indígenas e o esporte com bola. Também há semelhanças entre indígenas e não indígenas brasileiros, pois ambos demonstram paixão pelo futebol e a exclusão da mulher do jogo.

É sabido que o futebol ainda é um esporte marcado pela perspectiva patriarcal, pelo nacionalismo, pela violência, pela agressividade e virilidade, aspectos ligados ao universo e à identidade masculina. Mas, apesar da sempre crescente presença feminina na vida esportiva do país, a participação de mulheres no esporte deve ser avaliada com cautela, pois ainda é consideravelmente menor que a dos homens. Esta diferença pode ser identificada nas mais diversas instâncias em que se praticam as atividades corporais e esportivas. Vê-se isto, também, nos meios de comunicação de massa, que destinam aos atletas homens maior destaque e projeção (Goellner, 2005).

Mediante esse cenário, as mulheres vêm oferecendo resistência ao ampliar sua participação e sendo persistentes em suas reivindicações por igualdade de direitos e oportunidades de escolha. Isto vem resultando em debates sobre o papel e o lugar da mulher na sociedade. Suas lutas têm sido objeto de discussão.

A pesquisa, realizada por meio de trabalho de campo, além de revisão bibliográfica e análise de legislação, normativas e movimentos, inclui a participação de indígenas praticantes e não praticantes de futebol, estudantes do Ensino Médio, com idade entre 16 e 43 anos, da escola indígena Asuriní³ do Trocará, localizada no município de Tucuruí, estado do Pará, Km 18, Transcametá.

Há 25 anos atuo como professor de Educação Física escolar e treinador de futebol/futsal. Anterior à minha graduação, a primeira experiência com o futebol foi como atleta de futsal (1984 a 1990) nos treinamentos de meu professor de Educação Física, Afonso de Ligory Brandão Saife, no Ensino Fundamental II e Médio. Ele me ensinou a

² Povo indígena que habita as áreas Indígenas Capitão Marcos/Uirapuru, Estação Parecis, Estivadinho, Figueiras, Juininha, Ponte de Pedra, Rio Formoso, Umutina, Utiariti e Reserva Indígena Pareci, no oeste do estado de Mato Grosso, no Brasil. Sua língua, a língua paresi, pertence ao tronco linguístico aruaque.

³ Segundo a tradição de referências antropológicas, a palavra Asuriní é escrita com um “s”. Mas em alguns momentos vai aparecer no texto a palavra escrita com dois “ss” – Assuriní –, devido a comunidade ter adotado esta grafia em seus documentos oficiais e nomes.

base de tudo aquilo que aprofundei na graduação e em estudos posteriores sobre o esporte.

Como professor de Educação Física, atuei na rede municipal de ensino (2001 a 2016), na rede estadual de ensino (2003 a 2016) e desde 2016, exclusivamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus Tucuruí*. Em todas essas redes de ensino, paralelamente às aulas de Educação Física, treinava turmas de futebol/futsal masculino e feminino.

Depois de alguns anos, em 2019, conheci o Wagner Matias Barbosa, Coordenador do Programa Academia & Futebol do Ministério da Cidadania. De modo que, em 2020, durante um encontro de formação, realizado pelo Wagner, destinado aos servidores da área da Educação Física do IFPA, explicitou-se que as pesquisas desenvolvidas sobre futebol no Brasil apresentam o seguinte perfil: 61,5% delas se concentram na região Sudeste; 23,5% na região Sul e apenas 1,3% dos estudos na região Norte (Fensterseifer *et al*, 2018).

Especificamente no que concerne aos estudos sobre o futebol de mulheres, havia pouco incentivo e estudo mesmo na região onde havia a maior concentração de pesquisas acerca do esporte. Inspirado na constatação desse percentual na região Sul e Sudeste, surgiu a proposta do programa Academia & Futebol, do Ministério da Cidadania/Secretaria Especial do Esporte em 2019 (um projeto piloto).

Esse programa objetivava democratizar e interiorizar o acesso à prática do futebol, principalmente, por mulheres, além de formação profissional e o fomento às pesquisas científicas voltadas ao tema futebol em todas as regiões do Brasil.

A partir da proposta do Programa Academia & Futebol, iniciou-se, no município de Tucuruí-Pará, em 2020, um polo financiado por esse programa. Tanto que, em uma visita à AIAT nesse mesmo ano, notei que os indígenas gostavam muito de futebol⁴, ao passo que as indígenas Asuriní mulheres se reuniam e jogavam diariamente nos finais de tarde.

Ainda no mesmo ano, foi lançado o Edital nº 1, de 3 de agosto de 2020, do Ministério da Cidadania, com o intuito de selecionar novos projetos para fazerem parte do programa Academia & Futebol. Em vista disso, submeti o projeto **Aldeia do Futebol** para ser desenvolvido na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.

Concorrendo com projetos inscritos pela UFPA e UEPA, o projeto Aldeia do Futebol foi selecionado para receber financiamento do programa, no entanto, lamentavelmente, o governo Bolsonaro não disponibilizou os recursos devidos para a realização dos projetos

⁴ Aliás, existem dois campos de futebol na aldeia.

selecionados através desse edital.

Durante o processo de construção do projeto, realizei diversas visitas à Aldeia indígena Asuriní do Trocará acompanhado do professor de EFEI do Ensino Médio da escola indígena *Wararawa*⁵, o professor Jorinan de Sena Fonseca. Trabalhando desde 2011 na AIAT com o ensino da EFEI, o professor ministra as aulas do Ensino Médio de forma modular, por meio do SOMEI⁶ da SEDUC do Pará.

No decorrer das visitas, tratávamos, com os líderes indígenas, da solicitação das autorizações necessárias para o desenvolvimento do projeto dentro da aldeia, dos espaços disponíveis, da aceitação ou não do projeto pelos indígenas, entre outras necessidades para a implementação do projeto.

Assim, o líder indígena Pirá Asuriní, presidente da IPAT, consultou os indígenas Asuriní do território indígena Trocará (TIT) e, através de um documento, informou-nos que a comunidade indígena entendeu que a realização do projeto seria uma opção de atividade para tirar os indígenas jovens da dependência do álcool e de outras drogas ilícitas, uma vez que esse tipo de dependência tem crescido dentro da comunidade indígena.

Em uma das visitas à AIAT, assistimos a um torneio de futebol indígena masculino e feminino. À medida que observávamos o desenvolvimento do torneio, percebíamos que havia muitas indígenas Asuriní mulheres⁷ participando e de diferentes faixas etárias. Na AIAT, há dois campos de futebol: o de grama do núcleo do Kaju, de propriedade do senhor Kajuangawa (cacique-geral da aldeia, o Capitão); e o de areia, conhecido como campo da Vilinha.

Nessa experiência, um fato que chamou muito a nossa atenção: ao contrário do futebol praticado pelos não indígenas, os jogos das indígenas mulheres são os principais do torneio. Estes são prestigiados por homens, mulheres e crianças indígenas e assumem considerável relevância, dado que se apresenta como um elemento de sociabilidade

⁵ Escola anexo da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza.

⁶ Trata-se de uma modalidade de ensino que garante o Ensino Médio em localidades distantes das sedes municipais, regulamentado pela Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014 (BRASIL, 2014).

⁷ Durante a Defesa de Mestrado, em 2024, o professor Dr. Raimundo Nonato (PPGFOPRED/UFMA), chamou a atenção, à inversão de “mulheres indígenas” para “indígenas mulheres”. Aprofundei os estudos, perpassando por Simone Beauvoir (1949) que afirma “ninguém nasce mulher, mas se torna mulher” pois os fatores biológico, psicológico ou econômico não determinam a figura que a mulher humana apresenta na sociedade, mas sim a civilização como um todo que produz essa criatura, descrita como Mulher. Assim, conclui que a terminologia adequada a utilizar neste estudo deveria ser “indígena mulher” e em específico “indígena Asuriní mulher”, porque “Mulher” deve vir, portanto, após “indígena” ou após o nome da etnia para dar conta das relações de poder arquitetadas durante a construção e consolidação da sociedade brasileira. (Lugones, 2014; Oyewúmi, 2021; e Vieira; Almeida; Camargo de Melo, 2022). Nesta perspectiva, a antropóloga indígena Karipuna Mulher Ana Soares do estado do Amapá, afirmou: “antes de sermos mulheres, somos indígenas, somos Karipuna, Guajajara, Baré, Tembé. [...] nascemos com a identidade de um povo e mais tarde constituímos o nosso ser mulher dentro dele” (SOARES, 2021, p. 3).

bastante agregador, além de promover encontros interaldeias, focos de divertimentos e de disputas.

Nesse sentido, a partir dessas visitas e observações de torneios realizados na AIAT, fomos instigados a conhecer como se desenvolvia o futebol praticado pela indígena Asuriní mulher, a relação com a sua cultura e a EFEI. Em face dessa história, decidi, então, pesquisar, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFPA, o tema “A escola e a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres da Aldeia Trocará”. Nesse contexto, partimos do seguinte problema de pesquisa: Como o futebol é praticado pela indígena Asuriní mulher? Como essas mulheres utilizam o saber esportivo do futebol? Qual a relação entre a EFEI, futebol da indígena Asuriní mulher e sua cultura? Quais as relações entre o futebol e a cultura Asuriní?

Considerando tais questionamentos, este estudo busca, como objetivo geral, “analisar a prática do futebol por mulheres na comunidade indígena Asuriní do Trocará e entender como elas utilizam o saber esportivo do futebol e de sua cultura para elaborar e reelaborar tal esporte em sua comunidade”. Importa, ainda, compreender em que medida o processo de ensino-aprendizagem da EFEI contribui para a reflexão sobre a cultura indígena e a prática do futebol pela indígena Asuriní mulher.

Especificamente, objetivamos:

- a) Descrever a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres;
- b) Destacar o processo de formação cultural da indígena Asuriní mulher;
- c) Estabelecer correlações entre o saber esportivo do futebol e a cultura Asuriní;
- d) Descrever o ensino da Educação Física do Ensino Médio na escola indígena Asuriní;
- e) Relacionar o ensino de Educação Física com a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres.

Metodologicamente, o estudo, pautado na pesquisa de campo, foi realizado com base na pesquisa qualitativa. Neste sentido, as informações foram coletadas e analisadas de modo indutivo. Como indica Bogdan e Biklen (1994), os significados são o foco do estudo.

A investigação trata de um caso específico: a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. A ideia é entender o fenômeno do futebol praticado por mulheres no contexto da vida real, como propõe Yin (2005). A intenção é retratar a realidade de forma completa e profunda. A preocupação central é, como orienta Ludke e André (1989), que seja compreendido o cenário investigado de

modo singular, produzindo subsídios para que ocorra um entendimento mais complexo do fenômeno na sua relação com o entorno social.

Com relação às técnicas de coleta de dados, utilizamos a observação direta e aplicamos entrevistas, de modo a nos proporcionar relatos orais, o que garantiu o nosso contato pessoal e direto com os sujeitos da pesquisa, fator elementar nas investigações de natureza qualitativa. Assim, priorizamos os procedimentos inspirados na pesquisa etnográfica e participante a partir das orientações de Magnani (1984), Geertz (1989), Oliveira (1996), Fonseca (1998), Mattos (2001), Stigeer (2002), Wancquant (2002), Cardoso (2009), Falkembach (1987) e Minayo (2013). Sinteticamente, o estudo se materializa em três procedimentos básicos de pesquisa:

a) Pesquisa bibliográfica. Neste momento realizamos a revisão sistemática da literatura de forma aprofundada, buscando estudos sobre a produção científica acerca do futebol praticado por indígenas mulheres.

b) Pesquisa documental. Nesta fase fez-se um estudo da legislação, normativas e movimentos relacionados à educação indígena, além do levantamento de documentos junto à FUNAI Tucuruí e a 16ª URE/SEDUC-PA para obter dados relativos à história do povo Asuriní, à delimitação territorial da AIAT, ao fluxo de alunos indígenas do Ensino Médio, ao fluxo de povos indígenas na comunidade, à idade e ao gênero de praticantes do futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.

c) Pesquisa de campo. Nesta etapa realizamos a pesquisa de campo na AIAT, observando as partidas de futebol praticadas por indígenas mulheres e em sua escola durante as aulas de EFEI. Observamos o contexto e a relação dos sujeitos da pesquisa com ele, sistematizando, em um diário de campo, a partir da autorização formal, por escrito, dos sujeitos, que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Voz. As observações anotadas e as transcrições da entrevistas, além dos registros fotográficos e filmagens.

Enfim, o texto, em consonância com todas as etapas de investigação, encontra-se composto desta introdução, seção 1, na qual apresentamos, de forma sucinta, a intenção de pesquisa, nossa relação com o tema e seu desenvolvimento, e mais 5 seções. Na seção 2 apresentamos o estado do conhecimento sobre o tema, por meio de exaustiva revisão bibliográfica. Na seção 3, abordamos, brevemente, a legislação, normativas e movimentos referentes à educação escolar indígena. Na seção 4 e 5 apresentamos e analisamos os dados coletados em campo. Na seção 6 traçamos considerações finais.

2. PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO FUTEBOL PRATICADO POR INDÍGENAS MULHERES

O propósito desta seção é compreender como vêm sendo desenvolvidos os estudos sobre o futebol praticado por indígenas mulheres. Em vista disso, efetuamos uma revisão sistemática da produção – o estado do conhecimento – sobre o tema a partir da base de dados dos seguintes sites e plataformas: 1) Catálogo de teses e dissertações CAPES; 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; 3) Revista Brasileira de Futsal e Futebol; 4) Revista Movimento; 5) Revista Brasileira de Ciências do Esporte; 6) Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); 7) Revista de Educação Física da Universidade de Maringá; 8) Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); 9) Revista sobre Futebol, Linguagem, Artes e outros Esportes (FuLiA) – UFMG; 10) Plataforma SciELO Brasil.

Para tanto, utilizamos os descritores: futebol praticado por indígenas mulheres/ futebol indígena feminino; futebol indígena; futebol feminino e futebol na Educação; futebol na Educação Física.

Inicialmente selecionamos os estudos que tratam da prática do futebol entre mulheres no Brasil e a prática do futebol entre indígenas mulheres, depois cotejamos pesquisas sobre futebol e futebol indígena. Logo percebemos serem raros os estudos realizados na área da Educação e da Educação Física sobre a temática desta dissertação.

Ao localizarmos os estudos, analisamos os títulos e resumos para, posteriormente, selecionarmos os que abordavam a temática futebol praticado por indígenas mulheres, futebol indígena e futebol indígena feminino.

Após a primeira seleção lemos, integralmente, 19 estudos: 1 tese, 6 dissertações e 12 artigos que atendiam aos descritores estabelecidos, os quais foram publicados entre os anos 2011 e 2021.

• Teses e dissertações

A partir dos descritores, realizamos a busca com base: a) em mestrado e em doutorado acadêmicos; b) nas áreas de conhecimento (ciências humanas, multidisciplinar, educação e educação física); e c) no período de 2011 a 2021.

Em relação ao mestrado acadêmico, encontramos os resultados conforme quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Dissertações sobre futebol e mulheres e indígena; futebol indígena; futebol; futebol feminino

Descritores	Total de Dissertações na busca	Dissertações selecionadas
Futebol e mulheres e indígena	49	0
Futebol indígena	103	6
Futebol	2.658	0
Futebol feminino	1982	0
Total de Dissertações analisadas		6

Fonte: Plataforma CAPES (2022)

O primeiro estudo encontrado data de 2002, cujo título é “A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios xavantes” (Vianna, 2002). Fato preponderante mencionar que foram publicados poucos estudos sobre o futebol indígena até 2021, menos ainda sobre o futebol feminino indígena. De modo a evidenciar tal perspectiva, apresentamos a figura 1 em que são apontadas as dissertações encontradas no território nacional.

Figura 1 – Dissertações, por região e Estados



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Em virtude disso, evidencia-se que os estudos acadêmicos sobre o tema, publicados nos campos da Educação e da Educação Física ainda são escassos. Tanto que, após a publicação de Vianna (2002), apenas dez anos depois, foi defendida a segunda dissertação com a temática futebol indígena, localizada na Universidade Federal de Santa Catarina, de autoria de Antônio Luis Fermينو. Lamentavelmente, a última dissertação data de 2015, com o título O futebol Munduruku: um jogo estratégico nas relações interétnicas e interculturais em Juara-MT, defendida na Universidade Federal do Mato Grosso.

De fato, há uma escassez nas publicações de dissertações sobre o tema futebol indígena. Embora em 2014, ano em que o Brasil sediou a Copa do Mundo, tenha ocorrido um crescimento de dissertações sobre futebol indígena (3), logo em seguida, em 2015, constata-se uma queda na produção, que se estende até 2021, ano em que não encontramos nenhuma pesquisa defendida sobre o tema.

Ao analisarmos a origem desses estudos, constatamos que estão concentrados, em sua maioria, na região Sul, mais especificamente nos programas de Pós-Graduação da UFSC, responsável por 2 dissertações publicadas, seguida de 1 publicação na região Sudeste e 1 na região Centro-Oeste. A produção dos programas da região Norte, onde há a maior concentração de comunidades indígenas no Brasil, ainda aparece, timidamente, com apenas 1 trabalho produzido na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). No Quadro 2, relacionamos as dissertações que abordam a temática.

Quadro 2 – Dissertações sobre futebol indígena

Autor	Título	Universidade de defesa	Ano de publicação
Fernando de Luiz Brito Vianna	A bola, os “brancos” e as toras:futebol para índios xavantes	Universidade de São Paulo	2002
Antonio Luis Fermينو	O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng	Universidade Federal de Santa Catarina	2012
Leticia Berloff Rodrigues	A prática do futebol entre indígenas de Dourados – MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2014
Jeniffer Caroline da Silva	Bolas, brinquedos e jogos: práticas de lazer e futebol na tradição dos Kaingang da Terra indígena Xapecó/SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Miriam Martins Vieira de Souza	Campeonato de futebol “peladão indígena”: um olhar sociocultural	Universidade Federal do Amazonas	2014

Ronaldo do Nascimento	O futebol Munduruku: um jogo estratégico nas relações interétnicas e interculturais em Juara-MT	Universidade Federal de Mato Grosso	2015
-----------------------	---	-------------------------------------	------

Fonte: Plataforma CAPES (2022).

A dissertação de *Fernando de Luiz Brito Vianna* (ex-jogador de futebol profissional), defendida em 2002 na Universidade de São Paulo, intitulada “A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios xavantes”, trata da atração dos povos indígenas Xavantes pelo futebol, situando o fenômeno futebol historicamente e expondo o ponto de vista dos Xavantes sobre tal fenômeno, descrevendo, também, a presença da prática esportiva nessa comunidade na contemporaneidade, com diferentes níveis de aprofundamento etnográfico no texto apresentado.

Dessa forma, o autor destaca: (1) os modos como os Xavantes formam equipes esportivas; (2) os nexos de sentido, por eles sugeridos, entre a corrida de toras, célebre instituição dos Jê, e a atividade física que aprenderam e têm aprendido com não índios; (3) o lugar que o futebol ocupa, já há algum tempo, no universo de relações sociais estabelecidas com os “brancos” e outros índios, levando a repensar a circunscrição etnográfica e os parâmetros comumente utilizados para analisar a entidade chamada “Sociedade Xavante”.

Vianna (2002) afirma que o futebol sempre esteve, e está presente, de forma marcante, no cotidiano da comunidade indígena, ressaltando que uma equipe indígena do povo Xavante se tornou tetracampeã em um torneio de futebol masculino realizado durante os chamados “Jogos”. O autor busca resposta para o seguinte questionamento: o que representa o futebol para os Xavantes?

O autor menciona, ainda, que o futebol não é um esporte praticado apenas entre os Xavantes, mas entre eles e o mundo mais amplo, em que há outros indígenas e, notadamente, não indígenas. Em seguida, elabora um resgate histórico da aproximação da povo Xavante com o futebol.

Destaca, ainda, que o futebol feminino é bem menos presente do que o masculino, visto que apenas de vez em quando meninas e mulheres adultas, de posse da bola, ocupavam o centro da aldeia para jogar. Reitera que “numa sociedade tão marcada pela classificação etária e pela divisão sexual das tarefas, como é a Xavante, não é de se estranhar que tais aspectos apareçam também no futebol” (Vianna, 2002, p. 145). Nas análises do autor, é, notadamente, percebida a influência do futebol do homem branco naquele praticado dentro da comunidade Xavante:

Os Xavantes não são apenas praticantes, mas também observadores atentos do que se passa com o futebol profissional brasileiro. Pelo rádio, televisão e jornais, inteiram-se das novidades referentes a jogadores, dirigentes, clubes e à seleção nacional, que passam a figurar nas suas conversas diárias, nas ideias que trocam, nos casos que contam, nas curiosidades que têm. Camisas de equipes profissionais integram a indumentária masculina cotidiana, e há quem manifeste sua preferência clubista, dizendo torcer por determinado time: “Corinthians”, “Vasco”, “Goiás” ou “Palmeiras” [...] Nos fins de semana, desenvolvem-se as partidas de certos campeonatos, que se dão no campo localizado no centro da aldeia circular [...] seja para atuar como jogadores e técnicos ou para assistir às partidas [...] Cada time que participa dos campeonatos internos tem técnico, presidente e diretor (Vianna, 2002, p. 145).

O autor elabora uma análise comparativa entre a Corrida de Toras e o futebol praticado entre os indígenas Xavantes. Tanto que um dos seus entrevistados, relata haver uma relação de identidade entre a dinâmica das corridas e dos jogos, na medida em que ambas as práticas exigem colaboração coletiva: um corredor não vai longe sozinho, tendo de passar a tora para o ombro de um companheiro, que fará o mesmo em relação a um terceiro, e assim por diante.

No futebol, igualmente, lembra o Xavante entrevistado, um jogador não pode jogar sem trocar passes de bola com seus colegas. Assim, agrupando as semelhanças e as diferenças apontadas pelos Xavantes entre as duas práticas, o autor construiu um quadro comparativo, que apresentamos a seguir.

Quadro 3 – Semelhanças e diferenças entre futebol e corrida de toras, segundo Vianna

Semelhanças	Diferenças
circularidade do objeto-centro	a bola é leve/ a tora é pesada
troca de passes	
cuidados corporais	
felicidade	
divisão das pessoas	o futebol é pago/ a corrida não
rivalidades inter-pessoais	
brigas e xingamentos	
estratégia para vencer	
estratégia de distribuição da energia coletiva	
observadores que incentivam e vão	

Fonte: Vianna (2002)

Considerada não menos importante pelo autor, outra possibilidade é o fato de o futebol ser considerado pelos Xavantes como um caminho potencial de expansão de seus laços de sociabilidade, ou seja, de constituição de novas formas de relação social com outros indígenas e, mormente, com não indígenas.

O autor se deteve a descrever a organização das equipes, os treinamentos de futebol (na língua Xavante, futebol é *iwapu dató*, *daparana dató*) e a participação nos campeonatos dos indígenas Xavantes, retratando o futebol do não indígena, praticado pelos homens indígenas, abordando, inclusive, a formação de clubes por empresários (criação do não indígena). Vale destacar que, no estudo de Vianna, há raríssimas incursões sobre a participação da indígena mulher.

A pesquisa de *Antonio Fermino, defendida em 2012*, intitulada “O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng”, concretizou-se com base na observação participante a partir de relatos etnográficos, ocorridos entre agosto de 2011 e abril de 2012.

O autor destaca, inicialmente, que durante sua primeira visita à comunidade indígena, em uma conversa com os caciques para explicar a sua pesquisa e saber se teria autorização ou não para realizar o estudo, um dos caciques disse:

A questão não é aceitar ou não a sua visita na aldeia ou receber as cópias do trabalho, até porque isso não me interessa, apenas você se interessa por isso, **questão é que vocês da universidade vêm aqui, fazem a pesquisa com a gente, mas a universidade não nos dá recursos para melhorias na aldeia** (Fermino, 2012, p. 27, grifo nosso).

O posicionamento do cacique incita a refletir sobre a relação que o ensino superior deve ter com a comunidade de seu entorno para que não se limite a transformar a sociedade em “objetos” sem o devido cuidado ético com elas. De tal modo que entendemos serem as pesquisas meios/ferramentas para modificar a realidade estudada, segundo os interesses e as necessidades da comunidade.

Fermino (2012) realiza sua pesquisa com a intenção de compreender o futebol na formação corporal da sociedade indígena Laklãnõ/Xokleng do território indígena Laklãnõ, próxima aos municípios de José Boiteux, Vitor Meirelles e Doutor Pedrinho, no Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Ambiente no qual o autor destaca que, a partir dos primeiros contatos com a sociedade não indígena, ou seja, desde os conflitos entre os colonizadores e a saída “do mato”, iniciou-se a mudança de hábitos entre os indígenas estudados.

O objetivo geral do estudo é compreender o futebol na formação corporal da sociedade indígena Laklãnõ/Xokleng, de modo a responder os seguintes questionamentos: como o esporte/futebol pode ser um meio de união das relações sociais da formação corporal de uma sociedade? Como se dão as mudanças dentro das práticas corporais desta comunidade? O futebol colabora com a formação cultural Laklãnõ/Xokleng? Como esse esporte é recriado dentro da comunidade?

O autor esmiúça os dados históricos sobre a formação da sociedade Laklãnõ/Xokleng e as noções de resistência e lutas pelo território indígena de Ibirama. Nessa perspectiva, utilizou dados históricos das obras publicadas pelo antropólogo Silvio Coelho dos Santos (1973; 1975; 1987; 1997; 2004), explicando, brevemente, os termos utilizados para denominar tal sociedade.

De acordo com Santos (1973, p. 30), “os índios Xokleng são conhecidos também pelas denominações Bugres, Botocudos, Aweikoma, Xókren e Kaingang” (termos utilizados pelos colonizadores e por alguns pesquisadores), mas que não são aceitos pelos Laklãnõ/Xokleng, posto que eles não se reconhecem por essas denominações e acreditam que tais termos abrem espaço para confundi-los com outras etnias, como é o caso dos Kaingang.

Ao tratar da formação dos Laklãnõ/Xokleng, o autor relata fatos ocorridos entre eles e a colonização alemã e italiana no estado de Santa Catarina, assim como os conflitos gerados por um único objetivo: o direito a terra, porque:

Quando Santa Catarina em 1829 iniciou efetivamente a colonização com os alemães em São Pedro de Alcântara [...] os governos provinciais e monárquicos estavam interessados na ocupação das terras entre o litoral e o planalto [...] e toda essa área era considerada como desabitada (Santos, 1997, p. 19).

Embora, antes dessas ocupações pelos colonizadores, as terras fossem ocupadas pelos indígenas Laklãnõ/Xokleng e Kaingang, os quais as utilizavam para caça e coleta de alimentos. A partir da ocupação por estrangeiros, o único meio para tentar afastar os indígenas da terra foi o facão, a pistola e a espingarda. A ordem era afugentar os indígenas para um lugar no qual não mais pudessem incomodar os não indígenas. Em meio aos problemas com alimentação, lutas pela terra e trabalho, surgiu outra dificuldade relacionada à saúde dos indígenas.

Freyre (2012) destaca que os indígenas passam a sofrer com a mudança de uma vida agitada que envolvia caça, pesca, trabalhos manuais e agricultura para uma vida sedentária com rotinas diárias diferentes da que eram habituados. Corroborando com tal visão, Santos (1975, p. 22) evidencia que “o desequilíbrio demográfico, por sua vez, alterou toda a organização [da aldeia], tornando o grupo definitivamente dependente do organismo oficial de proteção”.

No tocante ao foco de análise, aborda o corpo Laklãnõ/Xokleng embasado nas discussões sobre corpo estudadas por Mauss (1975), que produz o conceito de “técnicas corporais”, como expressão de uma cultura específica, e a mudança de comportamento dos corpos. Valendo-se do autor, Fermino (2012) elabora algumas reflexões sobre a igreja

e a forma como ela participou ativamente da modificação de *habitus* da comunidade no corpo Laklãnõ/Xokleng, construído histórico e socialmente. Em vista disso, elucida Fermino (2012, p. 67):

Este corpo que é construído socialmente e expressa a cultura de uma dada sociedade, ou grupo social, o faz a partir de movimentos/formas, que têm sentidos distintos para cada sujeito e que são identificados no grupo que cria e desenvolve esses movimentos.

Apoiado em Corbin; Courtine; Vigarello (2008), o autor trata da história do corpo relatando que, no final do século XIX, houve uma distinção entre corpo como “objeto da ciência” e “corpo espiritualizado”. Constata, ainda, que, no século XX, a perspectiva era de um corpo “culturalista, [...] como resultado de uma construção, de um equilíbrio estabelecido entre o dentro e o fora, entre a carne e o mundo” (Corbin; Courtine; Vigarello, 2008, p. 8).

Mediante tal perspectiva, afirma que se quebra o dualismo entre corpo e espírito, de modo que se passa a ter a visão de que não há como considerar o corpo como autor de um movimento tão somente mecânico. De tal forma que, para haver movimento, a técnica deve ser guiada por um pensamento, uma reflexão para efetuar a ação.

Pensamento que reflete Fassheber (2010, p. 53), para quem “a sociedade exerce algumas pressões sobre os corpos determinando as formas de utilizá-los. Por meio desta pressão a marca da estrutura social imprime-se sobre a própria estrutura somática individual”. Esta surge para resgatar/criar/estimular a “[...] ordem e consonância de percepção nos níveis social e fisiológico da experiência do corpo”.

Ao entrevistar o indígena Rubens Caxias Popó para tratar do tema futebol na aldeia, Fermino (2012) ouviu histórias da experiência de seu pai (Vaiponzinho). O indígena relatou como os indivíduos mais velhos compreendiam as técnicas corporais e alcançavam os objetivos do jogo através de diferentes estratégias para jogar o futebol.

Nesse tempo, os indígenas começavam a jogar futebol com os não indígenas e utilizavam técnicas para poder ganhar dos adversários. Seus corpos não simplesmente corriam, pulavam, chutavam, serviam, na verdade, como obstáculo para os adversários.

Ao usarem o corpo, não se limitavam ao movimento do jogo, pois o corpo não é o movimento, é o jogador quem se movimenta, ao passo que o corpo expressa a forma como este joga, um meio específico de manifestar sua maneira de ver o jogo e de jogar por inteiro. O corpo expressa formas diferentes de compreender-se no jogo, ora como instrumento; ora como indivíduo.

No que concerne aos sujeitos praticantes de futebol na aldeia, o autor observou que os praticantes do futebol, comumente, são os jovens que ainda estudam, ou trabalham em alguma atividade profissional. Em relação à prática do futebol, nota que o aquecimento realizado por esses jogadores é semelhante ao dos jogadores de futebol profissional, comportamento reproduzido, também, nas aulas de Educação Física da escola Ladklãnõ.

O autor elabora algumas reflexões acerca do conceito de jogo embasado em Caillois (1990), além de fazer um breve histórico da prática do futebol nas sociedades indígenas. Em seguida, apresenta narrativas dos Laklãnõ/Xokleng relacionadas aos primeiros contatos com a bola, a organização e as escolhas dos times para campeonatos fora da comunidade indígena, “peladas” dentro da comunidade indígena, além da discussão referente ao pentecostalismo e à prática do futebol.

O autor afirma que a competição está inserida no território indígena, posto que o indígena quer participar do time, ser escolhido pelo organizador, ou até mesmo, ter uma vaga na pelada à noite na quadra da escola ou no campo da Barragem Norte.

A prática do jogo de futebol acontece de diversas formas: nas aulas de Educação Física nas escolas indígenas; nos jogos entre amigos; nas peladas, nos jogos de finais de tarde ou aos finais de semana, nos torneios entre etnias; e nos campeonatos municipais entre indígenas e não indígenas.

O autor diz que o futebol está inserido há muito tempo nas comunidades indígenas, mas em âmbito local e sem visibilidade nacional, com times formados por diversas etnias. Ainda assim, a prática do futebol é vista pelos povos indígenas e pelas lideranças indígenas com certa preocupação.

Tendo em vista que o futebol, nos jogos dos povos indígenas, possui a característica burocrática do esporte moderno do homem não indígena, as etnias que participam dessas competições acabam por absorver conhecimentos da sociedade não indígena e, conseqüentemente, abandonam algumas de suas práticas corporais tradicionais.

Além de ser um esporte competitivo, Fermino (2012) entende que o futebol agrega valores sociais, como a relação de amizade entre os participantes, tanto jogadores, como público ou torcida. Dentro das comunidades indígenas, o esporte auxilia na construção ou reforça os laços afetivos entre uma etnia e outra, possibilitando um contato mais íntimo com outra comunidade. Nesse entendimento sobre o futebol, o autor se apoia em Tassinari, para quem:

O futebol traz muita animação aos fins de semana da aldeia, quando quase todos os homens encontram-se, com meiões, chuteiras e o uniforme do seu time. As mulheres da aldeia também começaram a participar do esporte e sempre fazem jogos de solteiras contra casadas antes das partidas “oficiais” do campeonato (Tassinari, 2003 *apud* Fermino, 2012, p. 110).

Isso significa que não se trata apenas de um jogo, mas, sim, de uma festa, dado que compartilham dessa experiência de estar juntos. Entre os Matis, segundo Arisi (2007), da Amazônia, o futebol tem hora marcada:

Depois das aulas, a partir das 10h, as **mulheres jogavam contra os homens**. Também no final da tarde, o futebol reunia jogadores e plateia. Jogavam as crianças contra os adultos, as mulheres contra os homens e, algumas vezes, dois times de homens. Quase sempre, perdia-se a conta do número de gols e os homens festejavam a vitória (Arisi, 2007, *apud* Fermino, 2012, p. 110, grifo nosso).

Conforme aponta Fermino (2012), “o futebol dentro da terra indígena dos Laklãnõ/Xokleng teve início entre as décadas de 1930 e 1940, após terem o contato com os não indígenas. Não se sabe ao certo quem os ensinou a jogar futebol”, embora haja duas versões. Uma delas afirma que o chefe do posto indígena, Eduardo Hoerhann, foi quem os ensinou; outra que os indígenas se dirigiam para as cidades próximas ao seu território, aprendiam a jogar enquanto observavam o jogo de futebol praticado pelo homem não indígena. De todo modo, é possível entender que o futebol foi inserido no território indígena por intermédio do contato com os não indígenas.

Fermino (2012) explica que a formação dos times é feita a partir de grupos que ocupam o tempo livre jogando futebol para mostrar aos não indígenas que eles sabem jogar e para superar preconceitos ainda existentes na região relacionados aos indígenas.

Desse modo, os Laklãnõ/Xokleng constituíram um time de futebol masculino para participar do campeonato amador municipal com o auxílio do técnico graduado em Educação Física, apresentando uma tentativa de profissionalização do time indígena com treinos, regras e técnico para selecionar os jogadores.

Em relação à prática do futebol não institucionalizada na aldeia, o autor menciona que, durante quatro ou cinco vezes por semana, os Laklãnõ/Xokleng se reúnem na quadra da escola para jogar futebol no período noturno. Também jogam o futebol de campo todos os sábados a partir das 15h. Ao final dos jogos, eles participam de uma pequena festa ou confraternização compartilhada com as mulheres.

No tocante à influência da religião no território indígena Laklãnõ, a prática do futebol, ou a falta dela, sempre esteve relacionada com a religião pentecostal, inserida na comunidade desde a década de 1950. Para esses religiosos, o futebol e as demais

práticas esportivas são vistas como pecado. De maneira que disseminam conflitos no interior da comunidade, ultrapassando a prática do futebol e atingindo as relações sociais corriqueiras. Como os religiosos exercem grande influência sobre os Laklãnõ/Xokleng, eles desistem da prática do futebol e de outros esportes.

A prática do futebol por indígenas que frequentam a igreja Assembleia de Deus ocorre apenas na escola, no transcurso das aulas de Educação Física. A dificuldade desses indígenas em praticar o futebol está relacionada à igreja evangélica, que impõe uma barreira para os interessados nesse esporte.

Outro estudo que aborda questões semelhantes é a dissertação de *Letícia Berioffa Rodrigues*, defendida em 2014, produzida na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o título “A prática do futebol entre indígenas de Dourados-MS”. Objetiva-se demonstrar como o futebol é abordado nas etnias Guarani e Kaiowá e como se constrói a identidade deles no futebol.

Para tanto, apresenta a dinâmica que envolve a formação de equipes, bem como a organização das partidas e dos torneios femininos e masculinos. A autora privilegia a abordagem de questões coletivas que envolvem a prática do futebol e as histórias de vida de alguns indígenas que jogam futebol, chamados por ela de “boleiros”. Para análise, utiliza materiais impressos e fontes orais.

A autora destaca que o futebol, nessa comunidade indígena, é um elemento de socialização e possibilita encontros interaldeias, foco de divertimentos e de disputas. Os aspectos sociológicos do futebol são visíveis: os indígenas se reúnem para jogar e assistir às partidas; organizam-se para torcer pelas equipes; disputam competições contra equipes de outras aldeias, de instituições e organizações parceiras e de cidades vizinhas.

Tal percepção evidencia que os indígenas Guarani e Kaiowá transformam qualquer pequeno espaço de terra batida em um campo ideal para o “bate-bola”, em contraste com o futebol profissional, que estabelece altas transações financeiras todos os anos no chamado “mercado da bola”. Sendo relevante mencionar que os indígenas praticam e contemplam o esporte como um ritual.

No decorrer da pesquisa, a autora registrou a história de vida e experiência esportiva de jogadores indígenas para entender qual a importância dedicada ao futebol dentro das aldeias, como eles se posicionam diante do futebol e como funciona a organização sociocultural dos times, considerando a participação da família na formação dos times e jogos.

Analisa, ainda, de que modo o futebol interfere nas relações pessoais e nas práticas habituais do cotidiano, quais perspectivas o futebol oferece aos seus jogadores e os

contatos sociais que se estabelecem a partir da sua prática.

Rodrigues (2014) explicita que o futebol tem suas origens nos jogos tradicionais europeus com influência da cultura local. Elucida, ainda, que esse futebol moderno, com as regras convencionais que conhecemos, foi difundido, primeiramente, nas escolas públicas britânicas.

A autora destaca que a difusão da popularidade do futebol deve-se à facilidade de se adaptar a diferentes condições: campos oficiais, terrenos de terra batida, ruas, várzeas, bairros, aldeias, bolas de couro ou qualquer outro objeto que possa substituí-la. Do ponto de vista das regras, os jogos informais podem facilmente revê-los por meio da espontaneidade do grupo. De modo que tem, ainda, o prazer de jogar futebol, ultrapassando o evento esportivo como ritual. A admiração por esse esporte e facilidade de praticá-lo em circunstâncias variadas conquistou também os indígenas.

Ao tratar da prática do futebol entre os Guarani e Kaiowá, Rodrigues (2014) discorre sobre a organização social dessa etnia embasada em Lutti (2009), para quem, no Brasil, estes indígenas se dividem em três etnias distintas: os Nandeva, popularmente conhecidos como Guarani; os Kaiowá, que, no Paraguai, são chamados de Pãi Tavyterã; e os Mbya. As semelhanças linguísticas entre os subgrupos é o principal motivo de terem sido todos englobados em uma mesma terminologia.

Rodrigues (2014) utilizou fontes orais, posto que considerava as entrevistas com jogadores de futebol imprescindível para o processo de identificação da prática do futebol na cultura indígena. Analisou o espaço dedicado ao futebol dentro de uma cultura, já estabelecida com a apreciação de outros jogos, ritos e lazeres, para compreender a representação do futebol no lazer e na sociabilidade desses grupos.

A autora esclarece que os espaços destinados ao esporte e lazer da aldeia são terrenos de terra batida adaptados, chamados “campinhos”, e considerados oficiais para a prática do futebol atual entre os indígenas, sendo identificados na comunidade três campinhos. Os treinos são realizados de uma a duas vezes por semana.

Para participar deles, o indígena precisa cumprir alguns requisitos: estar matriculado na escola; e obedecer às ordens dos pais dentro de casa. Segundo relato do treinador, mais do que descobrir talentos, a prática desse esporte pretende afastar os indígenas das drogas, do alcoolismo, entre outros. Nessa perspectiva, a autora relata:

[...] o futebol traz perspectivas não apenas aos jogadores, mas à comunidade indígena em geral. Essas perspectivas ultrapassam as questões socioeconômicas, que buscam a profissionalização e o reconhecimento dos atletas dentro e fora da comunidade, mas na contribuição do esporte enquanto importante elemento no combate às drogas e às práticas violentas e ilícitas disseminadas, principalmente, pelos jovens e adultos (Rodrigues, 2014, p. 43).

Reforça, ainda, que:

[...] o campo não é somente o espaço dos jogos de futebol, mas também, o ponto de encontro entre indígenas de uma mesma etnia ou entre outras etnias e ainda local onde os jogadores mostram suas habilidades aos não-indígenas visitantes, não somente através do futebol, mas também através de danças, músicas, entre outras manifestações culturais. Para tanto, os campos de futebol tornam-se referência indígena ao contemplar todas as suas atividades como um centro cultural (Rodrigues, 2014, p. 47).

Esclarece também que é comum entre os Guarani e Kaiowá a existência de um coordenador esportivo, responsável pela organização das partidas de futebol, das competições internas e dos times que disputam campeonatos regionais (campeonatos masculinos).

Quanto à prática do futebol entre as indígenas, Rodrigues (2014) descreve que as mulheres Guarani e Kaiowá, além de desempenhar suas funções domésticas, são parteiras, agentes de saúde, professoras, entre outras atividades produtivas e de liderança. Entretanto, os afazeres cotidianos não as impedem (nem comprometem a vontade) de praticar futebol. Durante as observações na aldeia, a autora registrou um fato marcante:

Em observação a um treino de futebol no “campo da rotatória”, foi possível presenciar uma mãe Guarani reivindicando o direito de sua filha, então adolescente, jogar futebol junto aos meninos. Na ocasião, o coordenador do espaço nos explicou que cada vez mais as mulheres buscam por direitos de igualdade, e o futebol não ficou ausente a essa reivindicação. Ao final dessa partida que observávamos, o jogo foi estendido por alguns minutos e a então menina que aguardava ansiosa junto a uma amiga entraram em campo para jogar com os meninos (Rodrigues, 2014, p. 67).

Diante dessas observações, a autora identificou a participação das mulheres no futebol da Reserva, destacando duas entrevistas com mulheres praticantes do futebol, uma solteira e outra casada. A pesquisadora observou que o time feminino recebe críticas masculinas em relação ao futebol praticado por elas.

A expressão como “futebol não é coisa para mulher” é propagada dentro e fora das aldeias, consequência de um discurso histórico que objetiva desqualificar a capacidade feminina de praticar (e comentar) o futebol com a mesma ou mais propriedade que os

homens. Por extensão desse discurso, ocorrem, ainda, críticas de mulheres que não jogam futebol e incomodam-se de ver as jogadoras expostas às distintas plateias.

Em virtude disso, Rodrigues (2014, p. 72-73) reitera que:

Apesar de os maridos e apreciadores, de modo geral, apoiarem a prática do futebol entre as mulheres, observamos que as mesmas ficam sempre condicionadas a algum homem. Seja para receber consentimento ou orientações, as mulheres dependem sempre de uma figura masculina que organiza os treinos, competições e conduzem a organização dessa prática esportiva [...] é notório que a introdução à prática do futebol entre as mulheres é mais tardia em relação aos homens, não só para as Guarani e Kaiowá, mas para outros povos indígenas. Há ainda relatos de restrições a essa prática entre algumas etnias. [...] as Guarani e Kaiowá, desde que consentido por seus pais ou maridos, não existem exceções que impeçam as mulheres de praticar o futebol, de forma igualmente apaixonada.

Ao tratar da relação entre indígenas e não indígenas na prática do futebol dentro da comunidade indígena, Rodrigues (2014) afirma ser comum a organização de partidas entre equipes indígenas contra equipes convidadas não indígenas. Esses times de futebol convidados são formados, em geral, por instituições públicas (Prefeitura, FUNAI e Força Nacional) que trabalham com os indígenas.

Tais iniciativas visam estabelecer um bom relacionamento destas instituições com os indígenas. A autora explica que, muitas vezes, políticos ou seus “funcionários do primeiro escalão” negociam com as lideranças indígenas partidas de futebol nas aldeias para realizar assistencialismo social e divulgar planos de trabalhos políticos, ou, simplesmente, para evidenciar, na mídia, o bom relacionamento com os indígenas, quando é conveniente.

Dessa forma, evidencia-se que o futebol, até então apontado como agregador de sociabilidade, capaz de proporcionar lazer e as mais diversas sensações aos jogadores e torcidas, desde o orgulho de suas identidades até perspectivas profissionais, pode também ser compreendido como um elemento de negociação indígena (Rodrigues, 2014).

A autora trata ainda das ligações externas no âmbito esportivo, especificamente, do futebol. Tais ligações são percebidas de duas formas entre os Guarani e Kaiowá: através da participação de indígenas em equipes não indígenas e da participação das equipes indígenas nos campeonatos regionais e competições de âmbito nacional. Ou seja, o indígena pode se relacionar e compor equipes não exclusivamente indígenas, ou ainda, enfrentar essas equipes.

Os indígenas participam dessas competições com os corpos pintados.

A pintura corporal é feita pra garantir a força que pedimos em canto e oração antes de iniciar a partida. E pra mostrar que a gente tem muito orgulho de ser índio. [...] Diante do público a gente não pode ter vergonha, temos que mostrar o que temos de melhor e aqui é um bom momento pra isso (Rodrigues, 2014, p. 90).

O acompanhamento da participação indígena nas competições externas propiciou à autora identificar uma nova identidade no indígena. Se, dentro das aldeias, o respeito à etnia se configura como regra obrigatória entre os Guarani e Kaiowá, fora do Território indígena (TI) há espaços para provocações e enaltecimentos das próprias qualidades em jogo, conduta não observada nos jogos internos entre indígenas.

De acordo com a autora, em campos indígenas, “o futebol é uma forma de celebração” e, em campos externos, é uma forma de conexão com o “outro”, o “desconhecido”, uma grande oportunidade de apresentação e compartilhamento da cultura indígena, “não apenas pelo desempenho técnico apresentado, mas principalmente pela manifestação de suas identidades” (Rodrigues, 2014, p. 94).

Mediante tal perspectiva, almejando “incentivar, fortalecer a prática dos jogos tradicionais e não tradicionais, divulgar as manifestações esportivas e culturais de cada nação indígena e promover a integração das diversas etnias”, os irmãos Carlos e Marcos Terena idealizaram a realização das “Olimpíadas Indígenas” na década de 1980. Embora somente em 1996, com a criação do Ministério Extraordinário dos Esportes, a proposta deles tenha sido aceita e realizada a primeira edição desses jogos.

Ao final, a autora constata que o futebol é, também, um espaço de catarse entre os Guarani e Kaiowá de Dourados, pois, quando a bola está em campo, os problemas são temporariamente esquecidos e todos se igualam a jogadores, sejam crianças, adolescentes ou adultos. É nessa hora que se coloca em campo a democracia simbólica, dado que, nesse momento, as mesmas regras valem para todos os jogadores. Para Rodrigues (2014), indiscutivelmente o futebol é um elemento de manifestação cultural Guarani e Kaiowá.

Tal manifestação, apresentada nos campos externos e na cidade, possibilita a esses indivíduos buscar novas perspectivas e experiências de vida. Assim, o futebol torna-se elemento de identidade indígena também no futebol. Vale destacar que esse estudo não explorou o desenvolvimento do futebol praticado por indígenas mulheres entre os Guarani e Kaiowá, limitando-se a poucos comentários no tocante ao tema. Tendo explorado, amplamente, apenas o futebol praticado por homens indígenas.

Sob outra perspectiva, o terceiro estudo no qual esta pesquisa se debruçou é a investigação de *Jeniffer Caroline da Silva*, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “Bolas, brinquedos e jogos: práticas de lazer e futebol na tradição dos Kaingang da Terra indígena Xaçepó/SC”. A autora discorre sobre relatos de autores que tiveram contato com os indígenas Kaingang em diferentes regiões do Brasil, estudando as características das práticas de lazer/entretenimento dos indígenas.

O foco da autora são as narrativas de brincadeiras e brinquedos indígenas infantis e a importância do futebol para essa etnia, na medida em que almeja traçar um perfil das atividades apresentadas nas publicações dos etnógrafos entrevistados, observando, ao longo da história desse povo indígena, de que maneira costumavam utilizar seu tempo livre para a prática do lazer.

A metodologia escolhida por Silva (2014) foi a etno-história⁸, escolhendo dialogar com a História Oral como aporte significativo na construção das reflexões acerca das narrativas sobre as infâncias, brincadeiras, brinquedos, jogos e a relevância da prática do futebol para os Kaingang no território indígena Xaçepó (SC) desde a década de 1940.

A autora destaca a popularização do futebol entre os indígenas, a criação dos times de futebol na aldeia, a participação de crianças e adultos em campeonatos no interior do território indígena e nos municípios da região.

Ressalta, ainda, que os temas estudados sobre as práticas de lazer, jogos e brincadeiras são recentes, tendo iniciado em meados do século XX. No que tange à temática relacionada aos povos indígenas, cita os estudos de Fassheber (2006), salientando o recente desenvolvimento de estudos sobre o lazer relacionado a povos indígenas.

A partir da convivência e das entrevistas, foram coletadas informações sobre o passado remoto do futebol no território indígena Xaçepó, o que incitou os questionamentos: esses indígenas desconheciam a bola? Quais eram as práticas de diversão entre os Kaingang em tempos passados? Como era a infância Kaingang? Quando o futebol passou a ser praticado pelos adultos, fora do ambiente escolar? Como o futebol adquiriu proporção e se popularizou dentro da terra indígena? Em que contexto foram criados os times e como era o funcionamento destes?

A autora esclarece que essa etnia ocupa os territórios que englobam o estado de

⁸ Trata-se de uma base interdisciplinar que se apresenta tanto como uma abordagem teórico-metodológica, quanto como um suporte de compreensão das histórias e culturas indígenas, além de se configurar como uma etnociência, que permite analisar elementos mais profundos desses povos e culturas.

São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além da Província de São Pedro das Missões na Argentina (atualmente, ocupada apenas por não indígenas).

Ao se referir aos Kaingang e à relação deles com os jogos, a autora relata que “pouco se encontra acerca de jogos e atividades desportivas, sendo evidenciados principalmente estudos relativos às manifestações culturais, mitos e ritos tradicionais do povo” (Silva, 2014, p.35).

Silva (2014) destaca o relato do cacique Vanhkrê Pedro Kresó acerca de sua infância, na qual seus colegas e ele brincavam nas árvores, jogavam futebol, brincavam nos rios, simulando que a pesca e as folhas que caíam das árvores, nos rios, eram os peixinhos, além de confeccionar artesanatos como um momento de lazer. O cacique Vanhkrê relatou também suas experiências na construção dos próprios brinquedos, como as bolas e as petecas feitas com palha de milho, sendo estas também adornadas com penas.

Silva (2014) menciona os estudos de José Nascimento Junior e Rosângela Faustino (2009) no que concerne à relevância do futebol entre os Kaingang e de como estes incorporaram elementos tradicionais à prática:

Na reorganização das culturas indígenas a partir do contato e aldeamento, o futebol nas aldeias incorporou elementos da tradição Kaingang, uma vez que as equipes podem ser formadas na tradição da patrilinearidade, descendência paterna e da uxorilocalidade, norma tradicional de residência na qual o genro ia morar na casa ou próximo ao sogro após o casamento. [...] Os jogos marcados entre diferentes Terras Indígenas estimulam os contatos entre parentes de muitas aldeias, a troca de informações, favorecendo as trocas simbólicas e a reciprocidade dos grupos. [...] o futebol tem mostrado ser um esporte que já faz parte da cultura Kaingang, uma vez que recorda seus jogos de guerra, e também servem como um fator integrador entre os próprios índios e com os Fóg (não indígenas) (Nascimento Júnior; Faustino, 2009 *apud* Silva, 2014, p. 57).

Silva (2014) analisa o processo de popularização do futebol entre os Kaingang, enfatizando a participação da comunidade nas partidas: homens, mulheres e crianças. Discorre, também, sobre a utilização do futebol como uma ferramenta de afirmação identitária, não só nos campeonatos disputados pelos adultos, como também naqueles com a participação infantojuvenil.

Inicialmente, a autora faz um histórico sobre o futebol no Brasil, partindo para um relato no contexto mundial sobre as semelhanças e diferenças na prática dessa modalidade em todos os países. Nesse aspecto, descreve o jogo conhecido como *Harpastum*, bastante difundido entre os romanos em relação às semelhanças com o *Episkyros*.

Ao realizar tal revisão histórica, a autora diz que foram encontrados indícios de práticas semelhantes ao futebol no continente americano. Ela cita Galeano (2009), para quem havia a prática de uma atividade com bolas entre os indígenas centro-americanos. Especificamente na cidade do México e na América Central, a bola de borracha era o sol de uma cerimônia sagrada que ocorreu, aproximadamente, há cerca de mil e quinhentos anos a.C., embora não se saiba, ao certo, desde quando se joga o futebol em muitos lugares da América. A certeza é de que os indígenas jogavam algo semelhante ao futebol, conforme Galeano (2009 *apud* Silva, 2014, p. 69-70):

No século XVIII, um sacerdote espanhol das missões jesuítas do Alto Paraná descreveu assim um costume antigo dos guaranis. “Não lançam a bola com a mão, como nós, mas com a parte superior do pé descalço”. Entre os índios do México e da América Central, a bola era golpeada geralmente com o quadril ou com o antebraço, embora as pinturas de Teotihuacán e de Chichén Itzá revelem que em certos jogos se chutava a bola com o pé e com o joelho. [...] Quando o jogo terminava, a bola culminava sua viagem: o sol chegava ao amanhecer depois de atravessar a região da morte. Então, para que o sol surgisse, corria o sangue. Segundo alguns entendidos, os astecas tinham o costume de sacrificar os vencedores. Antes de cortar-lhes a cabeça, pintavam seus corpos em faixas vermelhas. Os eleitos dos deuses davam seu sangue em oferenda para que a terra fosse fértil e o céu generoso.

Ao mencionar a América Central, a autora relata os estudos desenvolvidos por Cullin (2009 *apud* Silva, 2014, p.70), em que analisou as práticas esportivas de etnias indígenas daquela região, apresentando a introdução do futebol naquelas comunidades. De acordo com o autor estudado por Silva (2014), o esporte era praticado por quatro grupos algonquianos⁹. O jogo era disputado com os pés e o auxílio das mãos, ao passo que outras variações do mesmo esporte seriam praticadas por outras etnias indígenas espalhadas pelo território norte-americano. De acordo com Silva (2014, p. 70-71):

Entre as etnias norte-americanas, a prática do futebol era bastante variada: algumas partidas eram jogadas apenas entre homens, outras entre homens em oposição às mulheres ou ainda em times mistos entre homens, mulheres e crianças. Entre alguns grupos, as bolas não eram apenas chutadas, mas também chicoteadas, com a incorporação deste novo elemento no jogo.

Quanto ao Brasil, Silva (2014) destaca que nos primeiros séculos de contato algumas atividades praticadas com a presença da bola foram identificadas. A autora se baseia em Freyre (2009 *apud* Silva, 2014)), o qual, em seus estudos, apresentou um jogo com bolas, praticado na ocasião da vinda dos primeiros europeus, que consistia em

⁹ As quatro evidências referem-se a subdivisões de um grupo maior, algonquianos, que dizem respeito aos grupos: Massachusett, Micmac, Narragansett, Powhatan, todos originários da região da Nova Inglaterra nos Estados Unidos e parte do Canadá.

controlar a bola por meio de cabeçadas ou, algumas vezes, com as costas dos indígenas. Nesse jogo, os indígenas brincavam com uma bola, provavelmente revestida de caucho¹⁰, a qual aos primeiros europeus pareceu ser de um pau muito leve, de maneira que os indígenas rebatiam-na com as costas, às vezes, deitando-se de borco (barriga para baixo) para fazê-lo.

Nesse aspecto, percebe-se que o jogo com bola, semelhante ao futebol, já existia entre os indígenas antes mesmo de Charles Miller (brasileiro, filho de ingleses) retornar ao Brasil trazendo e difundindo o futebol pelo País, primeiramente, entre a elite inglesa residente em São Paulo, em seguida, estendendo-se à elite paulistana. Valendo-se das informações de Caldas (1994 apud Silva, 2014), a autora explica que:

[...] na primeira década do século XX passam a se propagar os times de futebol relacionados aos tradicionais clubes sociais cariocas e paulistas, além de times relacionados a empresas e instituições notáveis: nos clubes, os jogadores dos times eram os jovens da elite e, nas fábricas, eram os funcionários dos níveis mais altos, além de alguns funcionários “protegidos” (Silva, 2014, p. 73)

Explica ainda que a partir do século XX, em algumas cidades brasileiras, o futebol ultrapassou os muros dos clubes sociais de elite. Para a elite brasileira, a popularização do futebol significava o fim do *status* e a homogeneização das práticas sociais e esportivas, inserindo, em condições análogas, pessoas de posições sociais diferentes. Mais do que um esporte praticado por famílias ricas e de boa colocação profissional, o futebol era um distintivo social e deveria preservar os valores elitistas, mesmo que excluindo a maioria da população.

Por intermédio da história oral, Silva (2014) destaca que, de acordo com o relato de Dona Divaldina Luiz (colaboradora da pesquisa), com a contratação do professor não indígena Samuel Brasil (por volta de 1941), a primeira bola de futebol chegou à aldeia.

A autora segue discorrendo sobre a popularização da prática e a criação dos times no território indígena Xapecó e destaca que “a difusão do futebol de um lado a outro do mundo possibilitou que diferentes culturas e nações construíssem formas particulares de identidade por meio de sua interpretação e prática do jogo”.

Sobre a disseminação e a popularização do futebol, DaMatta (2006, p. 144) aponta que esse esporte colaborou para uma “drástica rearticulação de nossas identidades sociais”, porque aquele esporte inicialmente elitista havia sido apropriado pelas camadas “inferiores” da sociedade e proporcionou uma “redefinição dos modos de perceber as possibilidades e as capacidades do Brasil”.

¹⁰ Árvore que atinge mais de 35 m (*Castilloa ulei*), da família das moráceas, nativa do Brasil.

Desse modo, uma sociedade tão estratificada, como era a brasileira, reconhecia, a partir de então, uma espécie de unidade identitária, posto que:

[...] o futebol proporciona à sociedade brasileira a experiência da igualdade e da justiça social. Pois produzindo um espetáculo complexo, mas governado por regras simples que todos conhecem, o futebol reafirma simbolicamente que o melhor, o mais capaz e o que tem mais mérito pode efetivamente vencer. [...] E melhor que tudo, que as regras valem para todos (Da Matta, 2006, p. 164).

É notável também a grande influência que o rádio exerceu sobre os indígenas Kaingang do território indígena Xaçepó no processo de escolha de seus times nacionais para torcer, porque “ao acompanhar as transmissões dos jogos de futebol, os indígenas passavam a simpatizar com um ou outro time e tornavam-se torcedores, mas unicamente dos clubes profissionais gaúchos e paulistas” (Silva, 2014, p. 90). Tal interação via rádio com os clubes profissionais motivou-os a se organizarem em seus próprios times de futebol:

[...] o primeiro time criado na Terra indígena Xaçepó foi o time Dezenove de Abril, em 1982. Belino relata que, num primeiro momento, o time não era exclusivamente indígena, pois os funcionários que trabalhavam nas serrarias instaladas na terra indígena Xaçepó também compunham o time, além do fato de que eram estas serrarias que ajudavam a financiar o time, auxiliando na compra dos uniformes e de outros materiais esportivos [...] Com a saída das serrarias da terra indígena, em meados da década de 1990, os times passaram a ser compostos apenas por indígenas (Silva, 2014, p. 90-91).

Citando Fassheber (2006 apud Silva, 2014), a autora destaca que a organização dos Kaingang para a prática do futebol é comum em diversas terras indígenas habitadas por essa etnia. Esse pesquisador afirma que os indígenas, eventualmente, promovem campanhas para adquirir materiais para a prática do futebol.

Embora o futebol de campo seja o mais popular entre os indígenas, não era a única modalidade desse esporte que os Kaingang costumavam (e ainda costumam) jogar. A presença dos times indígenas também é notada em competições de futebol de salão, ou futsal, e partidas de futebol suíço, popularmente chamado de “futebol de sete”.

E quanto à participação feminina no futebol entre os Kaingang da território indígena Xaçepó? Para responder à questão, a autora destaca que “entre as Kaingang, a prática futebolística é menor e mais tardia que, obviamente, a masculina” (Fassheber, 2006 apud Silva, 2014, p. 101).

Afirma que durante algum tempo a prática do futebol era restrita aos homens. As mulheres não praticavam futebol e a maioria sequer acompanhava os maridos para assistir às partidas. As mulheres utilizavam esse tempo livre para visitar os parentes, dedicar-se à produção de artesanatos ou aos afazeres domésticos.

Nessa perspectiva, é notável que:

Os homens eles são meio machistas assim, eles acabam aceitando assim as mulheres jogarem, eles vão assistir, eles até incentivam o esporte dentro da terra indígena, os homens incentivam bastante as mulheres a jogar né? Tanto que o homem indígena, ele tem a fama de ser machista, mas assim, ele ajuda, ele incentiva, tanto que quando eles saem fora jogar eles acabam levando as mulheres deles que são dos times pra jogar também, representando as mulheres indígenas fora da comunidade e dentro também. [...] é que o homem indígena, ele é autoritário, né? Ele quer mandar [...] já a mulher, o papel dela era ficar em casa, cozinhar cuidar dos filhos... Agora não. Agora o marido já incentiva a trabalhar, a jogar futebol, não é mais como era antes (Gonçalves, 2010 *apud* Silva, 2014, p. 102).

Silva (2014) reitera que as mulheres que participam dos times de futebol geralmente são meninas e adolescentes, mulheres solteiras ou aquelas poucas que recebem o incentivo dos maridos dentro de casa. De acordo Belino (2010 *apud* Silva, 2014, p. 103):

[...] muitos deles acham que o futebol é um jogo só pros homens, e geralmente as mulheres que jogam na aldeia são aquelas que os homens gostam bastante de futebol, participam dos times, então as mulheres também acabam participando, mas a grande maioria [dos homens] eu vejo que eles pensam que futebol não é jogo de mulher. E tem, as meninas mais jovens, as crianças, as adolescentes que já tão participando mais.

Informantes da autora, Anísia Belino (ex-diretora da E.I.E.B. Cacique Vanhkrê) e Joseana Gonçalves (professora da E.I.E.B. Cacique Vanhkrê), reconhecem que o incentivo para que as mulheres pratiquem futebol não é unanimidade entre os homens indígenas Kaingang. Entretanto, esse quadro vem mudando, e o número de indígenas mulheres jogando futebol cresce nos últimos anos, o que as motiva a organizar seus times.

Embora os times de indígenas mulheres não possuam as mesmas formas de organização dos times masculinos, por meio das entrevistas, Silva (2014) depreendeu que, para as indígenas mulheres, o futebol tem um caráter apenas recreativo, visto que a preocupação não está em ter um time consolidado e disputar partidas/torneios, mas, sim, em reunir mulheres com o objetivo comum de se divertir.

Em relação à Educação Física Escolar Indígena, a autora afirma que as meninas participam das partidas de futebol, enquanto a disciplina Educação Física desperta, nos estudantes, um significativo interesse, sendo “comumente percebida pelos alunos como um momento de ‘relaxamento’ ou ‘descanso’, já que este é o momento no qual eles possuem mais liberdade de expressão dos movimentos” (Silva, 2014, p. 107-108).

Sobre tal aspecto, elucida:

Um episódio que nos chamou bastante a atenção em uma das saídas de campo foi justamente em uma aula de educação física na Escola Indígena de Educação Fundamental Vitorino Kondá, durante uma partida de futebol. No momento da educação física, as crianças, juntamente com as professoras, jogavam futebol na pequena quadra, localizada nos fundos do colégio. Pôde-se perceber que todas as crianças participavam do jogo de futebol, inclusive, um menino com deficiência física (Silva, 2014, p.108).

A partir das aulas de EFEI, os alunos tiveram a oportunidade de participar do Campeonato Moleque Bom de Bola, o qual é realizado no estado de Santa Catarina desde 1992, no início, exclusivamente, para times masculinos. Somente em 2001, passou a receber times femininos, “sendo a participação das meninas bem menos expressiva” (Silva, 2014, p. 112).

Ao longo de sua pesquisa, Silva (2014) percebeu que uma das atividades bastante recorrentes nas entrevistas (e também em estudos sobre outras populações indígenas), que perpassa gerações, é o futebol. De origem estrangeira, chegou ao Brasil no final do século XIX, da forma moderna como é praticado e popularmente conhecido nos dias de hoje, esse esporte não tardou em se popularizar nas diferentes camadas da sociedade brasileira, ganhando significativa notoriedade entre os diferentes grupos sociais, inclusive entre as comunidades indígenas.

Em vista disso, atualmente, quase todas as aldeias que compõem a TI Xaçepó possuem um ou mais times de futebol. Entre as mulheres Kaingang, foi possível verificar que o futebol desperta tanto interesse quanto nos homens, no entanto, algumas diferenças são significativas quando se trata do futebol das indígenas mulheres.

De modo geral, quando os Kaingang jogam entre si, os jogos se configuram como momentos de lazer e/ou confraternização. Em contrapartida, em campeonatos com outros povos, indígenas ou não, verificamos que os Kaingang sentem muito orgulho quando se consagram vitoriosos das partidas. Dessa forma, compreende-se que o futebol contribui para a identidade Kaingang não como um elemento que possa explicitar diferenças, mas, sim, como um fator de reconhecimento frente ao outro.

Esmiuçando a mesma temática, o estudo de *Miriam Martins Vieira e Souza*, defendido em 2014, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, intitulado “Campeonato de futebol “peladão indígena”: um olhar sociocultural”, pauta-se na pesquisa qualitativa de caráter interdisciplinar. A dissertação se apoia nos conhecimentos da Educação Física, da Sociologia e da Antropologia, utilizando como instrumento a entrevista na pesquisa de

campo.

Souza (2014) investiga quais os fatores socioculturais que concorrem para que o Campeonato de Peladas dos Povos Indígenas (Peladão Indígena) se mantenha como principal evento étnico-desportivo e cultural em Manaus, visto que o Campeonato Amazonense de Peladas existe há 40 anos na cidade, com seis categorias: peladão, categoria principal; peladinho; peladão master; peladão feminino; peladão indígena masculino; peladão indígena feminino. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, Souza (2014) detém-se às duas categorias indígenas.

Para tratar da temática “corpo” entre as sociedades indígenas, o estudo se fundamenta em Viveiros de Castro (1979) – “A Fabricação do Corpo na Sociedade Xinguana” –, que apresenta o pensamento do grupo Yawalpiti, para quem o corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais, periódicos, de fabricação, [...] sendo a causa e o instrumento de transformação em termos de identidade social” (Castro, 1979, apud Souza, 2014, p. 12).

Em virtude disso, Souza (2014) acredita não existir gesto resultante de um processo biológico, para tanto embasa-se em Mauss (2003), posto “que todo e qualquer gesto, do mais antigo, do mais simples e cotidiano, todos são atos ensinados intencionalmente no ser humano pela autoridade social e para ela” (Mauss, 2003, apud Souza, 12).

Valendo-se de Le Breton (2012) vai dizer que “corpos nascem e propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva”, pois o “corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (LE BRETON, 2012, apud Souza, 2014, p.12). Ecoando tal entendimento, Souza (2014) se reporta ao pensamento de Almeida & Suassuna (2010 *apud* Souza, 2014, p. 13):

Nas sociedades indígenas, a construção identitária se dá por meio das práticas corporais, que são bens culturais de natureza imaterial e expressam valor de referência para cada povo. Tais práticas são constantemente recriadas, [...] proporcionando o sentido de continuidade, tendo como base suas tradições [...] vistas sob o aspecto sociocultural, as técnicas corporais podem ser entendidas como parte do movimento humano, que engendram, por meio de um gesto criado, sentido e significações ao passo que são transmitidas e, desta forma, se remetem às necessidades materiais e simbólicas.

Ao adentrar a temática esporte, a autora se ampara em Grandó (2005) para atestar que “o esporte é utilizado como símbolo de desenvolvimento e progresso para a maioria dos povos”, uma vez que “o esporte é o lúdico socialmente organizado, institucionalizado, com regras aceitas internacionalmente, apresentando hierarquias, papéis e funções, como, de uma maneira geral, podemos ver em todas as instituições”.

Souza (2014, p. 21) acrescenta que “o jogo foi modificando sua função social com o passar do tempo e o desenvolvimento das sociedades, e uma das principais perdas na cultura ocidental foi o despojamento do sentido religioso que os jogos possuíam”. Mas acresce ser ainda possível vislumbrar os jogos com sentido religioso em culturas ocidentais, como é o caso dos jogos tradicionais indígenas no Brasil.

De acordo com Rocha Ferreira *et al* (2005 *apud* Souza, 2014, p. 21-22),

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, por tanto congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou chances [sorte]. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.

Para a preservação dos rituais indígenas por meio da prática de jogos, temos a corrida de Tora, que, em sua origem, era (e ainda é) um ritual de celebração, sendo notável em diversos povos do Centro-Oeste, do Sul e Sudeste do País, cada um com suas peculiaridades e diversidades.

É importante ressaltar o papel fundamental das regras dentro dos rituais indígenas, especialmente dentro dos jogos indígenas, “sem o qual ambos seriam fluidos ou efêmeros o suficiente para não perpetuarem um padrão cultural” (Souza, 2014, p. 23).

Para Souza (2014), a inserção do esporte, nas terras indígenas, “advém do contato entre os diversos grupos étnicos que perfazem o caminho de suas comunidades indígenas dentro das terras indígenas para as cidades ou o caminho inverso” (Souza, 2014, p. 28). Nessa perspectiva, promoveram-se a introdução e a permanência de diversos esportes modernos ou ocidentalizados nessas comunidades indígenas, sendo o principal deles e de maior interesse o futebol, permitindo a adaptação e a transformação de suas próprias tradições.

Ainda assim, a autora acredita que as comunidades indígenas conseguem adaptar-se aos esportes ocidentalizados sem perder ou esquecer sua identidade cultural. Em outras palavras, os indígenas têm “a capacidade de [...] adaptar-se aos esportes ocidentalizados, sem, contudo, perder sua identidade étnica” (Fassheber, 2010, *apud* Souza, 2014, p. 28).

Souza (2014) discorre sobre o Campeonato de Peladas do Amazonas, conhecido popularmente como “Peladão”, sendo considerado o maior campeonato de futebol amador no Brasil por seus números expressivos de participantes. Tal campeonato, criado em 1972 por Messias Sampaio e pelo fundador da Rede Calderaro de Comunicação (RCC), Umberto Calderaro Filho, era disputado apenas em uma categoria, sendo voltado para times com jogadores masculinos e sem limite de idade.

Em 1998, o coordenador-geral do Campeonato passou a ser o radialista esportivo Arnaldo dos Santos Andrade, que efetivou algumas mudanças no campeonato, como a criação, nos anos 2000, da categoria Peladinho (faixa etária de 12 a 14 anos) e, em 2001, surgiu a categoria Master (homens acima de 40 anos). A partir de 2005, acrescentou mais duas categorias: o Peladão Feminino (para que as mulheres dos jogadores também tivessem a oportunidade de jogar), e com a grande colaboração do sociólogo e indigenista Jorge Miles da Silva (Jorge Terena), criou o Campeonato dos Povos Indígenas, popularmente conhecido como Peladão Indígena.

Em conformidade com Souza (2014), as equipes participantes do “Peladão Indígena” ora são formadas apenas por representantes de um mesmo grupo étnico, ora representam uma determinada comunidade, constituída por uma diversidade de etnias, e, às vezes, têm, em um mesmo time, representantes de várias comunidades e etnias.

A autora ressalta que o futebol e suas nuances são temas recorrentes nas pesquisas dentro das diversas áreas dos saberes, afirmando que, dentre os temas estudados,

[...] um tema que está em franco crescimento, o futebol praticado pelos povos indígenas e as investigações partem desde os rituais e danças até aos ornamentos, práticas corporais e comilanças e beberes. Atualmente do norte ao sul do país existem pesquisadores que estão se dedicando a esta tarefa, com publicações a nível local, nacional e internacional (Souza, 2014, p. 51).

Em vista disso, evidencia-se a existência de mais de um motivo para que tanto os atletas indígenas quanto as equipes retornem, ano após ano, para participarem do Peladão indígena.

Dentre os principais motivos, a autora destacou: fazer novas amizades e praticar um esporte; encontrar os parentes e ganhar a premiação. Enquanto, para as lideranças dos times e os jogadores que participam ininterruptamente do evento, o motivo de maior peso é a representatividade como indígenas frente ao poder público e à comunidade em geral.

Para corroborar as respostas dos líderes dos times indígenas, Souza (2014) se apoia em Grandó (2005) para argumentar que: “como prática corporal, isto é, prática social, o futebol possibilitou em nosso país a integração entre a diversidade, calando inúmeras vezes as contradições sociais e econômicas para criar uma identidade coletiva, a brasileira (Grandó, 2005, *apud* Souza, 2014, p. 52).

Nesse contexto e perspectiva, estão inseridos os elementos socioculturais que mantêm o Peladão Indígena como principal encontro étnico-desportivo e cultural na cidade de Manaus no estado do Amazonas.

A autora diz, ainda, que tanto as lideranças indígenas quanto os demais atletas (homens e mulheres) representam sua cultura através de seus grafismos corporais (rosto, braços, pernas e costas), da utilização dos adornos (cocar, pulseiras, colares e instrumentos diversos, flautas e tambores) confeccionados pelos próprios indígenas. Há também a situação das comidas e bebidas típicas, como o caxiri e a farofa de formiga, que “alguns trazem e compartilham com os demais parentes, da comunidade e de fora dela” (Souza, 2014, p. 54).

E quanto à participação das mulheres no Peladão indígena? Conforme os dados dos organizadores do Campeonato, em média, participam 38 times femininos em cada edição em todo o torneio, apresentando muito mais clubes que o próprio Campeonato Brasileiro feminino de futebol. Em relação à categoria Peladão Indígena Feminino, a autora não informou a quantidade de times inscritos.

Durante o trabalho de campo, Souza (2014) constatou que os times femininos não apresentam qualquer restrição para participar desses jogos, “sendo visto com frequência mulheres de várias idades, casadas ou solteiras, com filhos, às vezes, pequenos, que precisavam ser amamentados durante o intervalo dos jogos” (Souza, 2014, p. 57).

Souza (2014) constata, por fim, que o futebol se revelou envolvente pelo fato de suas práticas serem de fácil assimilação, além de funcionar como papel social na vida de seus praticantes, visto que, para os indígenas, tanto atletas quanto os que assistem os jogos, o evento torna-se palco de afirmação étnica e cultural, pois, através da percepção e visibilidade do evento, reafirmam-se indígenas para eles próprios e para a comunidade em geral.

Tratando do mesmo tema, a dissertação de *Ronaldo do Nascimento*, defendida em 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), linha “Movimentos Sociais, Educação Popular e Políticas Públicas”, intitulada “O futebol Munduruku: um jogo estratégico nas relações interétnicas e interculturais em Juara-MT”, é um importante estudo a ser abordado. A temática centra-se na Educação e Povos Indígenas, trazendo à

luz as reflexões acerca do esporte, da educação e das políticas públicas de esporte e lazer indígena, vinculadas à prática do futebol, como prática social no povo Munduruku no município de Juara, Aldeia Nova Munduruku, localizada no território indígena Apiaká/Kayabi.

Sob o viés de Nascimento (2015), o futebol é apresentado como um instrumento mediador e estratégico do jogo manifestado no campo da educação intercultural em contexto interétnico do Mato Grosso. Perspectiva sobre a qual o futebol assume o contorno de um jogo compreendido dentro e fora desse contexto interétnico, em que os indígenas também convivem com os não indígenas, residentes da região rural e urbana de Juara.

O autor relata que a prática do futebol na comunidade indígena Juara é marcada pela corporeidade Munduruku no jogar bola com os parentes, passando pela ludicidade e seguindo sua trajetória até a forma institucionalizada. No futebol institucionalizado, os indígenas participam do campeonato oficial da região.

Para a compreender o futebol como prática social desses sujeitos, Nascimento (2015) realizou estudo etnográfico valendo-se da observação do corpo Munduruku em movimento.

Em sua pesquisa, buscou entender as relações estabelecidas entre diferentes sujeitos e contextos sociais, identificando o futebol como manifestação da cultura ocidental capitalista atual, e também como prática esportiva usufruída nas relações interétnicas e interculturais pelos Munduruku participantes da pesquisa.

Nascimento (2015) relata seus primeiros contatos com os Munduruku até a maturação da proposta, desvelando a relação dos sujeitos com o objeto e a forma que foi conduzida metodologicamente a pesquisa, a fim de compreender como os Munduruku de Juara dialogam no futebol com seus saberes indígenas e não indígenas.

O autor ressalta a relevância de seu estudo em virtude de

[...] o “futebol Munduruku” [...] ser uma das modalidades praticadas com frequência no interior das aldeias e fora delas, sendo uma prática que se dá pela educação escolar e extraescolar praticada em diferentes momentos/tempos e espaços/lugares. Prática social e modalidade esportiva presente nas diferentes faixas etárias e gêneros, envolvendo crianças, jovens e adultos da comunidade (Nascimento, 2015, p. 16).

O autor defende que sua pesquisa se configura como uma oportunidade de estudo e de formação para o professor pesquisador sobre um dos povos indígenas da região do Mato Grosso, ao mesmo tempo em que disponibiliza, academicamente, material sobre a

história e a cultura dos Munduruku e os seus processos de educação no contexto interétnico atual (Nascimento, 2015).

A proposta de Nascimento (2015) foi adentrar os campos dos movimentos sociais e das políticas públicas, porque entende que, no contexto brasileiro, há muitas referências da sociologia do futebol, retratando o esporte moderno no contexto único da cultura ocidental.

Nessa perspectiva, desafiou-se a estudar o futebol para trilhar a cultura indígena e evidenciar que sentido adquiriu o futebol para o povo indígena Munduruku na perspectiva dos estudos de Grando (2004 apud Nascimento, 2015), abordando a prática do futebol na/pela educação do corpo, orientada e marcada pela lógica indígena: um “jogo” entrelaçado às relações socioculturais, econômica e política do povo Munduruku que vive na Aldeia Nova Munduruku no território indígena Apiaká/Kayabi.

O autor toma como ponto de partida a análise da história do povo Munduruku nesse novo ambiente, a sua chegada à TI Apiaká/Kayabi e como surge o futebol na TI. Depois verificou como foi utilizado o futebol nas relações de contato com outros povos indígenas e não indígenas. Analisou ainda os projetos realizados e as expectativas dos projetos futuros de esporte e lazer para a comunidade indígena.

Ao abordar os sujeitos de sua pesquisa, Nascimento (2015) descreve-os como:

[...] um povo amazônico nativo, que originalmente tinha como territorialidade as regiões de floresta do Alto Tapajós no Estado do Pará, no interflúvio do Rio Madeira e Cururu, conhecida como Mundurucânia, que, por condições socioeconômicas e culturais, acabou por se movimentar de seus territórios tradicionais originais para vir se organizar como uma comunidade Munduruku na terra indígena (TI) Apiaká/Kayabi, no Rio dos Peixes, Município de Juara-MT (Nascimento, 2015, p. 26).

No que concerne à descrição dos sujeitos da pesquisa, o autor afirma que o povo Munduruku recebeu esse nome de outros povos indígenas, os Parintintins, inimigos tradicionais, apesar de constatar que, com base na cultura, o nome seja Wuyjuyu, povo amazônico que dominava a região do alto Tapajós no Estado do Pará, no interflúvio do Rio Madeira e Cururu, e em regiões em que ficam atualmente Santarém, Itaituba e Jacareacanga.

O autor também trata de cultura, identidade e alteridade; e de Jogo e interculturalidade. Ancorou seus estudos nas áreas sociocultural e histórica, perpassando pelos campos da educação, do esporte e da cultura dos povos indígenas, “tendo o futebol como esporte moderno e instrumento da cultura, que é usado como recurso educativo, de interação e de visibilidade social” (Nascimento, 2015, p. 43).

Os pressupostos apresentados, a partir do futebol, centralizaram-se na prática corporal, no jogo, no ritual e na educação intercultural, consolidando-se como parte da cultura, presente no cotidiano da maioria das aldeias dos povos indígenas do Brasil.

A partir da história do futebol moderno, o autor aborda o processo de inserção desse esporte no contexto dos povos indígenas e sua relação com a sociedade capitalista atual, dialogando com a sociologia do futebol.

Segundo Nascimento (2015), para os sujeitos pesquisados, o futebol liga-se à formação identitária do povo indígena Munduruku. No jogo, a liderança, responsável pela parte esportiva, prepara seus atletas para rituais próprios com o intuito de torná-los aptos e preparados para a batalha que o jogo exige.

Há diferenças de intencionalidade nos tipos de jogos praticados por eles, ou seja, entre jogos da comunidade, jogos do próprio grupo, jogos jogados com os seus vizinhos e parentes Apiaká e Kayabi e também os realizados com jogadores não indígena. Constata-se que é o nome da etnia que é importante, de modo que todos querem representar bem sua comunidade (Nascimento, 2015).

Para Nascimento (2015, p. 56):

[...] jogo é uma marca intracultural que está presente nas mais remotas até as atuais civilizações, trazendo dentro dos contextos elementos que comprovam essa ligação com as culturas, podendo ser vistos caracterizados como ritual, movimento social, esporte educativo e entre outros. E na particularidade desta pesquisa no contexto indígena, discutimos como elemento da cultura local, de mediador da interculturalidade, no domínio das técnicas de gestão, protagonismo e sustentabilidade.

Na esfera do jogo, o autor assegura ter encontrado a prática do futebol e do jogar bola conectados aos projetos de esporte educativo, em especial, com a presença de elementos ligados à cultura local, visando construir a interculturalidade e o jogo político nas relações de poder do grupo por intermédio das manifestações do futebol enquanto esportização.

Assim, o jogo do futebol no contexto do povo Munduruku do Município de Juara – MT é desenvolvido de forma a ser ressignificado e incorporado à cultura local, em espaço/tempo compartilhado, considerando-se as práticas corporais tradicionais das reuniões, do tempo da roça, da pescaria, dos rituais.

Nascimento (2015) aborda o futebol em diferentes espaços e tempos para discorrer sobre a história dele como esporte no contexto indígena, adentrando o futebol Munduruku sob a perspectiva do moderno e do tradicional, das relações dos Munduruku com a educação a partir da corporeidade e sua presença da escola.

No diálogo com os autores, articula a história do futebol e sua inserção no contexto das sociedades indígenas, entendendo o esporte para além dos estudos que o identificam como uma prática social e corporal. Dessa forma, Nascimento (2015) rompe com seu caráter de controle social e dominação das massas e classes minoritárias para identificar possibilidades e desafios do futebol na produção do corpo histórico, social e cultural.

Nascimento (2015) frisa haver fragilidades na proposta de Da Matta (1982) e de outros autores que fomentam o diálogo/debate sobre a sociologia do futebol, porque se limitam ao contexto do não indígena, e concentram, dessa maneira, seus estudos/debates nos espaços urbanos e na vida das pessoas que dela participam. Nessa linha de pensamento, o autor passa a discorrer sobre o futebol como esporte no contexto indígena.

Quanto à inserção do futebol no contexto do povo indígena Munduruku (Wuyjuyu), segundo o autor, há indícios de que passaram a praticar o futebol a partir do contato com os missionários religiosos. Essa prática foi realizada com mais frequência com base no contato dos indígenas com os sertanistas; tempos depois, nos espaços territoriais, os quais, atualmente, correspondem aos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso (Nascimento, 2015).

Em vista disso, é possível compreender que o futebol influencia e, ao mesmo tempo, é influenciado pelos sujeitos do contexto, permitindo uma espécie de aproximação/distanciamento/envolvimento na/da cultura, como parte desse fenômeno tradição x modernidade. De acordo com Nascimento (2015, p. 70), “é um jogo de fricção, pois esporte tradicional e moderno, a exemplo do futebol e vôlei, e do arco e flecha, natação e canoagem (tradicional), é praticado com frequência no interior da Aldeia Nova Munduruku”.

Para o autor,

[...] querer que os povos indígenas atuais do século XXI recorram somente às suas práticas antigas é querer retrocedê-los no tempo. Querer tirá-los de campo na base do grito, como pressão. É, ainda, querer empurrá-los para tempos anteriores de uma concepção teórica e ideológica para taxá-los como ultrapassados. Discurso próprio da ideologia capitalista ocidental, de cunho colonialista. Ao não indígena, é encarado com normalidade as transições, criar novos hábitos, mas o indígena é condenado por querer inovar (Nascimento, 2015, p. 74).

Diante do exposto, o autor recorreu às entrevistas com as lideranças na comunidade (sujeitos da pesquisa), possibilitando que estas lideranças pudessem expressar seus pensamentos, afirmando que o futebol e outros esportes modernos não atrapalham a prática dos esportes tradicionais indígenas. Atesta, ainda, que o pensamento indígena segue outra lógica, diferente da eurocêntrica. Nascimento (2015, p. 75)

presenciou em sua imersão:

[...] sobre o jogar futebol na aldeia começam desde a preparação para o jogo, em que uma das lideranças é o treinador. Há um cuidado com o corpo. O corpo indígena passa por cuidados dos saberes da cultura. É um corpo histórico que vai sendo constituído com os traços da cultura. Na interação com os mais velhos (sábios e anciões). Dialogando com os saberes da cultura, a ação técnica e higiênica foi observada nos casos de machucados, quando é indicado uso de medicamentos caseiros, as ervas colhidas pela esposa, mãe ou sogra. Há casos que recorrem ao posto de saúde da comunidade para tratar das enfermidades. As mulheres grávidas por um período deixam de praticar o futebol para se dedicar a outros rituais da cultura como também por orientação médica. Os futebolis efetivados pela lógica indígena adquiriram outro sentido, porque respeitam a organização e o modo de vida milenar regido pelo social, material e espiritual do corpo. Na cultura do povo Munduruku, essas práticas têm momentos e horas para serem praticados, constituindo tempos diferentes. Por isso não veem problema em seguir com o tradicional e o moderno.

Os indígenas reconhecem que a prática do futebol cria expectativas nos jovens indígenas, que esperam conquistas e sucesso. Nesse aspecto, o autor descreve o relato de Manhuari Kixi, o qual pontuou reconhecer a dualidade entre jogar bola e o futebol.

A partir das entrevistas e depoimentos realizados com os sujeitos da pesquisa, o autor concluiu que “é necessário unir as velhas tradicionais apresentações culturais (ritual e arte) com o futebol moderno permitindo aliar os elementos da cultura, da arte, dos mitos e costumes tradicionais de uma ou de várias culturas” (Nascimento, 2015, p. 77), de forma a ter o potencial educativo como um elemento mediador entre as práticas esportiva e sociocultural.

Por fim, Nascimento (2015) aborda o futebol como ferramenta educativa na relação com o corpo e as identidades, mostrando as relações de poder estabelecidas no jogo, e as dimensões históricas e socioculturais dos povos indígenas que os marcam nessas relações que se entrelaçam no futebol.

O autor aborda a ambiguidade na qual se apresenta o futebol, visto que, por um lado, aparece como esporte dos tempos modernos, com traço colonialista; por outro, como cultura que faz referência ao seu poder de resignificação retratada com base na educação pela corporeidade.

Tratando, especificamente, do futebol praticado pela indígena mulher Munduruku, o autor destaca que, no período de observação, não presenciou a realização de jogos femininos. Embora tenha dedicado apenas seis parágrafos a essa temática, com relatos como o descrito abaixo:

A categoria das meninas e mulheres é diferenciada. Na infância, são misturadas aos meninos, compreendendo que não há uma separação por sexo nessa fase. Quando adolescentes, são misturadas às mulheres casadas. A explicação vem pelo fato delas passarem por etapas distintas de preparação para a vida adulta na comunidade em relação ao papel masculino, constituindo um tempo diferenciado. Do mesmo modo, a mulher casada também tem compromissos que a impede de toda semana frequentar o campo de futebol, porém quando há tempo disponível, jogam (Nascimento, 2015, p. 104).

A partir de referências como Geertz (1989) e Fassheber (2010), Nascimento (2015) compreende que “jogar futebol” detém o potencial intercultural e parte do desejo de inclusão das políticas públicas, mormente, a de esporte e lazer.

Para isso, realizou a análise dos jogos das olimpíadas intercultural local (2001), campeonato realizado na aldeia Mayrob, constatando que o futebol, como elemento de educação intercultural, apresenta-se como uma prática socializante pautada por uma linguagem corporal na relação de convivência na no território indígena Apiaká/Kayabi, em observação à prática interligada ao “jogo” dos Munduruku com seus vizinhos Apiaká, Kayabi e a sociedade envolvente do município de Juara.

Nesse contexto, Nascimento (2015, p. 118) questiona:

[...] que tipo de educação as crianças estão recebendo? Será que a escola, através do futebol, está preparando a criança pela corporeidade para que possa não só se expressar, mas também libertar-se da colonialidade que aprisiona não só o corpo físico, como as outras dimensões que rege a espiritualidade?

Para responder aos questionamentos, o autor esclarece que “o futebol praticado pelos indígenas rompe as fronteiras espaço/lugar, podendo ser visto dentro e fora das aldeias, numa dimensão para além do jogo e sua organização técnica” (Nascimento, 2015, p. 118).

Para os povos indígenas, o futebol não apenas apresenta fortes traços com os treinamentos de guerra, rituais de passagem e funeral, dança e a representação do mito de criação, mas atinge o ato de inclusão com a sociedade envolvente e a busca pelo direito de ser reconhecido como indígena e Munduruku, e não como a forma genérica e folclórica.

O autor analisa também a legislação destinada às políticas públicas sobre educação, esporte e lazer. Para tanto, discorre sobre a CF de 1988 (Brasil, 1988), Art. 231, o qual assegura que “são reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. De forma a entender os indígenas como cidadãos brasileiros, a Carta Magna, art. 217, inciso IV (Brasil, 1988), assevera a “proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional”.

No que concerne à educação, o art. 6 da CF (Brasil, 1988) estabelece que “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança [...]” devem ser garantidos pelo Estado à população (os indígenas fazem parte da população brasileira).

Corroborando tal viés, no tocante à educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL 1996), em seu art. 78, afirma ser de responsabilidade da União, com a colaboração da Agência Federal de Fomento, através do sistema de ensino, a educação escolar bilíngue e intercultural.

Complementado pelo Art. 79 (Brasil, 1996), a LDB prevê o compromisso de apoio técnico e financeiro para o provimento de educação intercultural às comunidades indígenas, cujo inciso III expõe “desenvolver currículo e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”.

Nascimento (2015) alerta para o fato de ser necessário considerar que os povos indígenas, ao longo do período da história colonial e industrial, no século XVIII, até a criação da Constituição Federal de 1988, foram privados de direitos e garantia, com autonomia de seu modo próprio de organização, educação e de suas práticas culturais.

Para mudar tal cenário de privações de direitos e garantias, o Estado brasileiro, através de políticas públicas, deve promover ações afirmativas de reconhecimento, proteção e incentivo à vivência das práticas corporais indígenas como manifestações que contribuem para a reafirmação de sua identidade étnica, bem como da identidade nacional.

Nascimento (2015) constata ser necessário mudar o pensamento homogeneizador da sociedade brasileira para construir um projeto de sociedade igualitária, com respeito à diversidade, dando voz, viabilidade e espaço de poder para grupos historicamente excluídos do exercício da cidadania, como os povos indígenas.

Dessa forma, acredita ser possível o abandono de uma proposta hegemônica e partir para uma construção histórica e antropológica. Todas essas considerações, e/ou construções, precisam considerar a lógica indígena, pensando o futebol como um etnodesporto (Fassheber, 2010), sobretudo, no bojo de uma proposta de jogo (evento, campeonatos, jogo de final de semana) que continua dentro e fora de campo.

Em relação às teses, não obtivemos resultados satisfatórios para o período estabelecido. Em vista disso, alteramos o período de busca para “todos”, o que significa a suspensão da periodicidade previamente definida. A partir de então, encontramos os resultados conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Teses sobre futebol, futebol feminino e futebol indígena

Descritores	Teses encontradas	Teses selecionadas
Futebol “and” mulheres “and” indígena	39	0
Futebol indígena	48	1
Futebol	7	0
Futebol feminino	21	0
Teses selecionadas		1

Fonte: Plataforma CAPES (2022)

A partir da busca parametrizada, obtivemos 1 produto referente à temática futebol indígena, foco de pesquisa desta dissertação, o que revela uma descontinuidade dos estudos sobre tal temática pelos pesquisadores dos programa de Pós-Graduação nos cursos de doutorado. A tese localizada apresenta o título “Etno-Desporto indígena: contribuições da Antropologia Social a partir da experiência entre os Kaingang”, de autoria de *José Ronaldo Mendonça Fassheber*, defendida na Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física, em 2006, sob a orientação de Maria Beatriz Rocha Ferreira.

Com objetivos antropológicos e educacionais, Fassheber (2006) tentou compreender como os Kaingang constroem, específica e tradicionalmente, sua noção de força, conceituando o que o autor denominou de etno-desporto. Tal propósito visa reconhecer a identidade corporal relacionada à identidade do desporto, explicitando como a *mimesis*¹¹ do futebol, praticado pelos Kaingang, ocupa um lugar central nas relações de reinserção social com a sociedade Fóg¹².

Fassheber (2006) tece reflexões sobre a utilização da Antropologia Social pela área da Educação Física:

As fronteiras entre o pensamento antropológico, em especial, a Antropologia do Esporte e do Corpo e a Educação Física são ainda pouco exploradas. Mas existem em larga escala. Fronteiras claras e demasiado extensas entre Antropologia e Educação Física estão estabelecidas, no que se refere aos estudos do corpo, há mais de um século (Fassheber, 2006, p. 19).

¹¹ Aponta para as ressignificações que cada cultura consegue do original, influenciando este original (Taussig, 1993). Pela *mimesis*, ela não copia o original, mas recria e dá uma identidade própria do que foi aprendido (Fassheber, 2006)

¹² Devemos entender por sociedade Fóg não aquela que domina ou envolve outra sociedade, mas, sim, aquela que está em contato direto com as populações indígenas vizinhas a ela e com as quais os índios mantêm relação. Podem ser as cidades vizinhas ou instituições como as prefeituras, a Funai e a Funasa (Fassheber, 2006).

No que tange ao conceito denominado de etno-desporto, o autor explica ser a “capacidade de *mimesis* que envolve a identidade étnica expressa no corpo do jogador indígena, ressignificando o modelo original do esporte” (Fassheber, 2006, p. 29). Em outras palavras

Etno-Desporto Indígena: é a prática das atividades físicas tanto sob a forma de jogos tradicionais específicos e a *mimesis* que dinamiza estes jogos, quanto sob a forma de adesão ao processo de “*mimesis* do esporte global” da sociedade Fóg. Em outros termos, é a capacidade de cada povo indígena de adaptar-se aos esportes modernos, sem, contudo, perder sua identidade étnica.

Etno-Desporto Kaingang: é o processo pelo qual a *mimesis* do esporte dos Kaingang – pela via da transformação dos Jogos Tradicionais e da incorporação do Futebol – permite-nos pensar a afirmação da identidade étnica de forma ímpar, se considerarmos a construção e o uso específico que o grupo faz de sua corporalidade (Fassheber, 2006, p. 26).

O autor alerta que, ao se utilizar o conceito de etno-desporto, deve-se levar em conta, portanto, uma *mimesis* que reconheça as duas atividades: jogos e esporte. Porque na *mimesis* dos jogos tradicionais se reconhece que, na construção desses jogos, também houve contato/influência de/com outras culturas.

A *mimesis* o recria, dando uma identidade própria ao que foi aprendido e recriado. Por outro lado, a incorporação da tradição inventada¹³ dos esportes modernos, maiormente, o futebol, tornou-se uma realidade nos cotidianos das terras indígenas (Fassheber, 2006, p. 30).

O autor tece algumas considerações sobre a etnia Kaingang, sua cosmovisão, rituais e sua estrutura. Também retrata os efeitos do contato dessa etnia com os não indígenas que os cercam geograficamente: a sociedade Fóg (que abarca os efeitos epidemiológicos e as mudanças nas atividades físicas e laborais deles) e a situação atual na qual estão as diversas TI do Sul do Brasil.

Pertencente ao tronco linguístico Jê, uma das cinco maiores populações indígenas no Brasil, os Kaingang ocupam, de forma descontínua, uma vasta região compreendida entre as bacias dos rios Tietê e Uruguai (Fasshaber, 2006).

O autor avalia negativamente o processo de formação do Estado-Nação pós-colonial, visto que se privilegiou o colonizador (exploração e eurocentrização cultural). Destaca que esse período foi marcado por violência, desterritorialização, etnocídio. Em relação aos Kaingang, na busca desenfreada para montar fazendas, abrir estradas e escravizar os indígenas, os colonizadores promoveram inúmeros ataques aos indígenas

¹³O esporte moderno pode ser visto como tradição inventada, no sentido que Hobsbawm e Ranger (1984).

e enfrentaram grande resistência. Fassin (2006) destaca que essa invasão de colonizadores ocorreu baseada em dois mitos:

[...] o **mito do vazio demográfico** no Sul do Brasil e a promessa de terras agricultáveis trouxeram levas e levas de colonizadores (antes os portugueses e a partir do império, alemães, poloneses, italianos, ucranianos etc.) [...] o **mito de que o Sul do Brasil colonizado por europeus e seus descendentes – se tornou mais civilizado** (que o Nordeste brasileiro, por exemplo). Provinciano, institucionalmente xenófobo e politicamente coronelista, o Sul pouco difere da média do Brasil como um todo. E as relações com o outro, como na média brasileira, excluía e eliminava os indígenas mais do que tentaram integrá-los ou respeitá-los em suas diferenças (Fassin, 2006, p. 44-45, grifo nosso).

O contato colonizador-indígena trouxe, sobretudo, doenças (varíola, gripes, sarampo, febre tifoide, difteria, cólera, peste bubônica, entre outras) para as quais os indígenas eram vulneráveis. Muitas doenças europeias e africanas foram trazidas pelas diversas configurações e fases do colonialismo, dizimando etnias inteiras e provocando mudanças nas relações com o ambiente e nas relações sociais.

Fassin (2006) promove uma discussão ampla sobre a corporalidade indígena, precisamente, sobre a corporeidade dos Kaingang. Para isso, baseia-se na Antropologia do Corpo e em relatos de etnógrafos, viajantes administradores e missionários ao longo dos últimos dois séculos, que estiveram em contato com indígenas.

Dessa forma, mencionou como os Kaingang mantiveram suas construções corporais específicas, pois considera importante conhecê-las para compreender qual o significado dado ao uso do corpo que eles e outras etnias – cada qual a seu modo – concernentes à prática de seus jogos tradicionais e dos jogos modernos introduzidos ao longo do século XX.

Ao tratar do corpo na teoria antropológica, pautado em Mauss (2003), o autor relata que o corpo, repleto de símbolos, é o instrumento primeiro e o mais natural objeto técnico do homem no qual são inscritas as tradições da sociedade: pela educação, pela sociedade e pelo papel que ele ocupa nela. Especificamente sobre o corpo indígena, afirma que a maioria das pesquisas e publicações segue a perspectiva “maussiana de inventariar e buscar os significados dos usos que as sociedades fazem de seus corpos” (Fassin, 2006, p. 55).

Nas sociedades indígenas sul-americanas, a noção de corpo está intimamente ligada à noção de pessoa, construída socialmente e adequada à cosmologia do grupo. Apoiado nos estudos de Ribeiro (2001), afirma que elas

[...] se estruturam em termos de idiomas simbólicos que dizem respeito à construção de pessoas e fabricação do corpo, pois a sócio-lógica indígena brasileira apoia-se em uma fisio-lógica, onde existe uma ordenação da vida social através da linguagem do corpo (Ribeiro, 2001 *apud* Fassheber, 2006, p. 56).

Ao mencionar Serger *et al* (1987, *apud* Fassheber, 2006, p. 56) acrescenta:

[...] o corpo afirmado ou negado, pintado e perfurado, resguardado, saciado ou devorado, e central nas sociedades ameríndias da América do Sul, é sempre destotalizado. Desta maneira, o corpo físico não é a totalidade da pessoa, mas é o local privilegiado como ponto de convergência da dualidade entre indivíduo e sociedade. Existe, pois, uma continuidade entre o que é físico e o que é social.

Fassheber (2006) aponta que as noções de corpo e de força para os Kaingang podem ser associadas ao mito. Entre os quais, o mito de origem do povo Kaingang na terra: um grande dilúvio cobriu toda a terra deixando visível apenas o cume da serra do Krijijimbé. Os irmãos Kamé e Kaïru (os personagens míticos) tentaram nadar e alcançá-la, mas afogaram-se e suas almas fizeram morada no centro da montanha. Alguns Kaingang e alguns poucos Kurutóns conseguiram atingir esse cume e lá permaneceram privados de espaço e alimentos.

O autor discute a origem e a diversidade dos jogos tradicionais indígenas. Relata que certos jogos tradicionais indígenas foram relegados no período da colonização, como, por exemplo, os jogos de guerra Kaingang. O chamado “processo civilizador”, maiormente, no que diz respeito aos controles e aprendizados dos comportamentos e das emoções do modelo europeu, modificou a visão de mundo e as práticas sociais indígenas.

Na busca de compreender e discutir os jogos tradicionais indígenas, Fassheber (2006, p. 77-78) constata que:

[...] a diversidade de jogos praticados pelos indígenas é ainda imensurada [...] os cientistas sociais negligenciaram por muito tempo as descrições das práticas de jogos tradicionais, principalmente no Brasil. Tais práticas talvez não fossem vistas como elemento de análise ante os temas mais clássicos dentro da etnologia como religião, parentesco etc. [...] Só mais recentemente é que o tema Jogos Indígenas tem ganhado relevância nas Ciências Sociais.

Hoje, os denominados jogos tradicionais indígenas referem-se ao que cada povo indígena criou de forma diversificada e dinâmica para afirmar e manter a identidade da cultura lúdica e/ou ritual indígena. Mediante tal perspectiva, há uma produção acadêmica recente nas áreas da Educação Física e Antropologia. Fasshaber (2006) caracteriza os jogos indígenas tradicionais, como:

atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou chances [sorte]. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (Rocha Ferreira *et al.*, 2005 *apud* Fassheber, 2006, p. 79).

Ao tematizar os jogos com bola, o autor destaca os jogos ameríndios praticados com ela, os quais foram descritos por diversos autores como precursores do futebol. Ressalta que, no Oriente, na Antiguidade, os jogos de bola já apareciam. Utilizando Giulianotti (2002, *apud* Fassheber, 2006), o autor explica haver descrições mais antigas de jogos tradicionais envolvendo bolas na China. No Brasil, a bola de látex era conhecida pelos Pareci e pelo ritualizado jogo Hayra no futebol de cabeça dos Enawene – Nawe.

Retratando o processo de esportivização dos jogos tradicionais e sua *mimesis* em Esporte Moderno, Fassheber (2006) analisa a inserção desses esportes no mundo e nas TI, suas incorporações e ressignificações, e o jogo de *mimesis* estabelecido na organização e execução das práticas tradicionais e inventadas. O autor descreve como tais práticas se enquadram no que conceituou como etno-desporto indígena, visto que:

O **Etno-Desporto indígena** está, então, fundamentado na possibilidade das culturas adaptarem e transformarem suas próprias tradições e adaptarem e transformarem as tradições advindas do contato. Mais que adaptar e transformar, o Etno-Desporto expressa o processo de ressignificação de valores culturais e uma reinserção com o mundo dos brancos: a criação – pela *mimesis* – de uma segunda natureza, como veremos a seguir (Fassheber, 2006, p. 91, grifo nosso).

Fassheber (2006) revela que o futebol, como outros esportes modernos, tem sua origem nos jogos tradicionais europeus e contém elementos culturais próprios da sociedade local, sendo desenvolvidos numa filosofia racionalista, própria dos últimos séculos. Apesar de haver quem compare os jogos tradicionais com pelota, o que hoje conhecemos por futebol moderno tem suas origens reivindicadas pela China e Américas.

Ao se estabelecer nas escolas, o futebol alcançou o interesse e o gosto das classes trabalhadoras estendendo-se às fábricas inglesas, de tal forma que “não há como discordarmos que se trata do esporte mais apreciado e praticado no mundo desde então. No Brasil, sobretudo” (Fassheber, 2006, p. 96).

Para o autor a prática do futebol foi “encorporada” na vida cotidiana dos Kaingang, aparecendo como importante meio de reinserção dos Kaingang à sociedade que os cerca e em sua rede de sociabilidades interna, isto é, entre os Kaingang de uma mesma ou de diversas terras indígenas.

Fassheber (2006) afirma a paixão dos Kaingang pelo futebol, propondo-se a discutir sobre a introdução do futebol diante do retrocesso de seus jogos tradicionais, das diversas redes de sociabilidades internas, isto é, as formas como eles organizam o futebol internamente dentro de suas TI.

Amparado em entrevistas realizadas com indígenas mais idosos, o autor constata que o futebol se tornou prática incorporada à vida Kaingang há mais de oitenta anos. Os entrevistados relataram terem praticado o jogo em suas infâncias, o que possibilita a hipótese de que o futebol é quase tão antigo para os Kaingang como o é para os demais brasileiros.

Fassheber (2006) destaca que os campos de futebol nas aldeias Kaingang estão localizados no centro da aldeia e que o futebol introduzido nas TI influenciou a vida comunal desses povos, sendo identificado entre os indígenas predileções de clubes de futebol. Frequentemente, reúnem-se em frente a uma televisão para assistir às partidas de futebol, em especial às partidas da seleção brasileira. Para a prática do futebol, os indígenas angariam fundos para a compra do material necessário (bola, uniforme, chuteira, entre outros).

Ao tratar do futebol praticado pela indígena mulher Kaingang, o autor revela que o futebol da indígena mulher, tal como existe entre outros povos indígenas, é notório entre as Kaingang, ainda assim há restrições dessa etnia relacionada à participação feminina. Portanto, neste grupo, a prática futebolística entre mulheres é menor e mais tardia que a masculina. Assim, os treinos de futebol, na aldeia, eram exclusivos dos homens:

No final da tarde e do treino (masculino), já meio fatigado e pensando nos sete quilômetros que ainda me separavam da cidade de Palmas, apareceram desavisadamente cerca de sete jovens Kaingang, algumas de chuteira, a maioria descalça pedindo-me treinamento tal e qual o dos homens [...] Não foram muitos treinos afinal, pois o horário se tornou inviável para muitas delas (Fassheber, 2006, p. 125).

Ao final, Fassheber (2006) considera que o futebol proporciona uma interação inter-TI estabelecida pelo trânsito dos Kaingang por suas terras de parentesco e ancestralidade, marcando mais uma vez sua identidade tradicional e sua territorialidade, mas também na sua relação com a população e equipes da cidade, dado que vários amistosos e torneios são marcados com os Kaingang e com a participação de homens Kaingang em equipes

da cidade em competições municipais e regionais. O futebol serve-lhes, pois, de poderoso salvo-conduto por suas terras e pelas cidades.

Por fim, importa destacar que as 2.899 dissertações e 115 teses encontradas na pesquisa abordam variados temas relacionados ao futebol, em sua maioria, sobre o futebol praticado por homens não indígenas e evidenciam as seguintes subtemáticas: fisiologia, carga de treinamento, esquema tático, futebol feminino (menor número), entre outros. Ainda assim, os estudos, na sua maioria, tratam do futebol do homem não indígena e da cultura do homem não indígena, tendo apenas 0,2% dos estudos encontrados tratando do tema futebol indígena. Destes, nenhum trata do futebol praticado por indígenas mulheres especificamente.

Nesse contexto, é possível considerar uma baixa produção de dissertações e a ausência de teses sobre o futebol indígena, principalmente na região Norte, onde há a maior concentração de indígenas do País, em especial no Estado do Pará, onde está localizada a maior universidade da região Norte, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Assim, questionamos: esta baixa produção acadêmica estaria relacionada ao baixo número de cursos de mestrado e doutorado ofertados em Programas de Pós-graduação na área da Educação e Educação Física, especificamente, fora da região metropolitana de Belém?

Ao considerar que os pesquisadores, em sua maioria, estudam populações das cidades em que seus Programas de Pós-graduação estão localizadas, acreditamos que o aumento de tais programas, no interior do Estado, poderia incidir na expansão do número de estudos e publicações científicas com as populações indígenas, impactando, diretamente, no aumento dos estudos desenvolvidos fora dos polos acadêmicos centrais. Isto poderia promover o compartilhamento de recursos e experiências, fazendo com que o conhecimento acadêmico transforme a realidade local. Acreditamos que a produção de pesquisas científicas no contexto mais ampliado do território, abrangendo diferentes regiões e municípios de cada Estado brasileiro, poderá proporcionar uma maior expansão no número de estudos.

- **Artigos**

Analizamos as bases de dados das seguintes revistas científicas: Revista Brasileira de Futsal e Futebol; Revista Movimento; Revista de Educação Física da Universidade de Maringá; Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Revista sobre Futebol, Linguagem, Artes e outros Esportes (FuLiA/UFMG).

A partir dessa seleção inicial, analisamos títulos e resumos de todos os artigos que adotassem, no período de 2011 a 2021, como temática: futebol indígena; futebol indígena feminino; e futebol feminino. Foram excluídos da análise os artigos que não apresentavam contribuições para a temática pesquisada nesta dissertação. Na seleção inicial, localizamos 23 artigos. Destes, selecionamos 11 artigos para realizar a leitura completa e análise.

Dessa forma, apresentamos em seguida a quantidade de publicações na Revista Brasileira de Futsal e Futebol (RBFF), por descritor.

Quadro 5 – Publicações na Revista Brasileira de Futsal e Futebol

Busca nas bases de dados			
Base de dados	Descritores	Total de artigos na busca	Artigos selecionados
Revista Brasileira de Futsal e Futebol	Futebol praticado por mulheres indígenas	0	0
	Futebol indígena	0	0
	Futebol feminino	93	1
Total de artigos analisados			1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da RBFF (2022).

Encontrou-se, portanto, na Revista 1 artigo sobre futebol feminino, intitulado: “Futebol feminino, identidade de gênero e sexismo”. Neste, Brancher, Pereira, Moura, Silva e Dalmolin (2022) apresentam um estudo de revisão da literatura com o objetivo de analisar a produção científica sobre a identidade de gênero e o sexismo no futebol feminino.

Como fonte, utilizaram revistas brasileiras de Educação Física no recorte temporal de 2007 a 2020. Para a localização da pesquisa, os autores utilizaram as seguintes palavras-chave: futebol feminino, identidade de gênero e preconceito no futebol feminino.

Após análise das principais revistas da área, Brancher, Pereira, Moura, Silva e Dalmolin (2022) encontraram 10 publicações relacionadas ao futebol feminino ao longo de treze anos de produção científica. Assim, foram encontrados: na Revista Movimento, 3 publicações; na Revista Pensar a Prática, 3 publicações; na Revista Brasileira de Ciência e Esporte, 1 publicação; na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 1 publicação; na Revista Motrivivência, 1 publicação; e na Revista Brasileira de Futebol e Futsal, 1 publicação.

Mediante a pesquisa, os autores concluíram que o tema é pouco discutido nas principais revistas da Educação Física no Brasil.

Em pesquisa na base de dados da Revista Movimento (Quadro 6), não encontramos artigos a respeito do foco de estudo desta dissertação. Assim, selecionamos 3 artigos referentes ao futebol feminino no Brasil, tratando sobre futebol feminino e questões de gênero, preconceito e luta para realizar a prática do futebol.

Quadro 6 – Publicações na Revista Movimento

Busca nas bases de dados			
Base de dados	Descritores	Artigos na busca	Selecionados
Revista Movimento	Futebol praticado por mulheres indígenas	0	0
	Futebol indígena	0	0
	Futebol	66	0
	Futebol feminino	12	3
Total de artigos analisados			3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Revista Movimento (2022).

Na Revista Movimento encontramos 12 artigos sobre Futebol Feminino. Destes, apenas 03 interessaram para o estudo desta dissertação e que foram analisados por nós. A identificação de tais artigos encontram-se discriminados no quadro que segue.

Quadro 7 – Artigos sobre a temática futebol feminino na Revista Movimento

Autores	Título	Ano de Publicação
Júlia Barreira, Maria Camila Rodrigues Gonçalves, Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros e Larissa Rafaela Galatti.	Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física	2018
Mariana Klauck Beirith, Franciane Maria Araldi e Alexandra Folle	Produção científica relacionada ao futebol de mulheres em teses e dissertações brasileiras na área da Educação Física	2021
Silvana Vilodre Goellner	Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências	2021

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Revista Movimento (2022).

O artigo “Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da Educação Física” (Barreira; Gonçalves; Medeiros; Galatti, 2018) apresenta um mapeamento da produção científica de artigos em revistas nacionais sobre futebol e futsal feminino.

Os autores analisaram quais foram as temáticas mais investigadas e quais periódicos possuem maior frequência de publicações sobre futebol e futsal feminino. Por fim, buscou-se compreender de que forma mulheres e homens participaram como autores e coautores desses trabalhos.

Os autores apresentam a quantidade de artigos sobre futebol e futsal feminino encontrado nas revistas investigadas. A Revista Brasileira de Futsal e Futebol apresentou o maior número com 18% de artigos publicados sobre o tema; a Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 11%; a Revista Brasileira de Ciência do Esporte, 8%; a Revista a Movimento, 8% (Barreira; Gonçalves; Medeiros; Galatti, 2018). Desses artigos, nenhum tratava de futebol praticado por indígenas mulheres.

No artigo “A produção científica relacionada ao futebol de mulheres em teses e dissertações brasileiras na área da Educação Física”, as autoras – Beirith, Araldi e Folle (2021) – exploraram a produção científica relacionada ao futebol de mulheres em produções acadêmicas em teses e dissertações brasileiras na área de conhecimento da Educação Física de 1990 a 2010.

O artigo de Goellner (2021), “Mulheres e Futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências”, tem como objetivo apresentar a análise sobre a presença das mulheres no futebol, contemplando uma breve contextualização no que tange à modalidade no cenário brasileiro, com destaque para o protagonismo das mulheres que, em diferentes tempos e espaços, elaboraram estratégias para viver o futebol. Evidencia, ainda, que a prática do futebol é profundamente atravessada por questões de gênero.

Mediante tal contexto, a autora ressalta que tratar do protagonismo das mulheres na prática do futebol é um tema que ainda merece grande investimento em termos de pesquisa, produção de fontes e visibilidade. Diz que mais do que buscar um suposto marco inaugural de sua presença ou esboçar uma possível história da modalidade, importa enfatizar quanto o seu envolvimento, nos diferentes futebolis, tem sido historicamente ignorado.

Se, por um lado, a escassez de registros é um dos motivos para a pouca circularidade do tema; por outro, a precariedade de pesquisas também o é. A autora declara que a década de 1980 se mostrou promissora para as futebolistas, posto que, nessa década, as competições organizadas pelas instituições gestoras do futebol

começaram a emergir em várias regiões do País.

- **Anais de eventos**

Ao levantar as publicações dos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), encontramos 2.529 publicações entre 2011 e 2021. Destas, 2 estudos tratavam da temática lazer indígena (2017) e 3 do futebol indígena (2013; 2019; 2021), no entanto, não se encontrou nenhum estudo que, especificamente, abordasse o futebol praticado por indígenas mulheres.

No Quadro 8 apresentamos o número de publicações nos Anais do CONBRACE (2011-2021) e destacamos o notável aumento na quantidade de publicações nos anais a cada congresso. Não obstante, esse aumento nas publicações não teve a mesma proporção nos estudos relacionados à temática indígena, em particular, ao futebol praticado por indígenas mulheres.

Quadro 8 – Publicações nos anais do CONBRACE

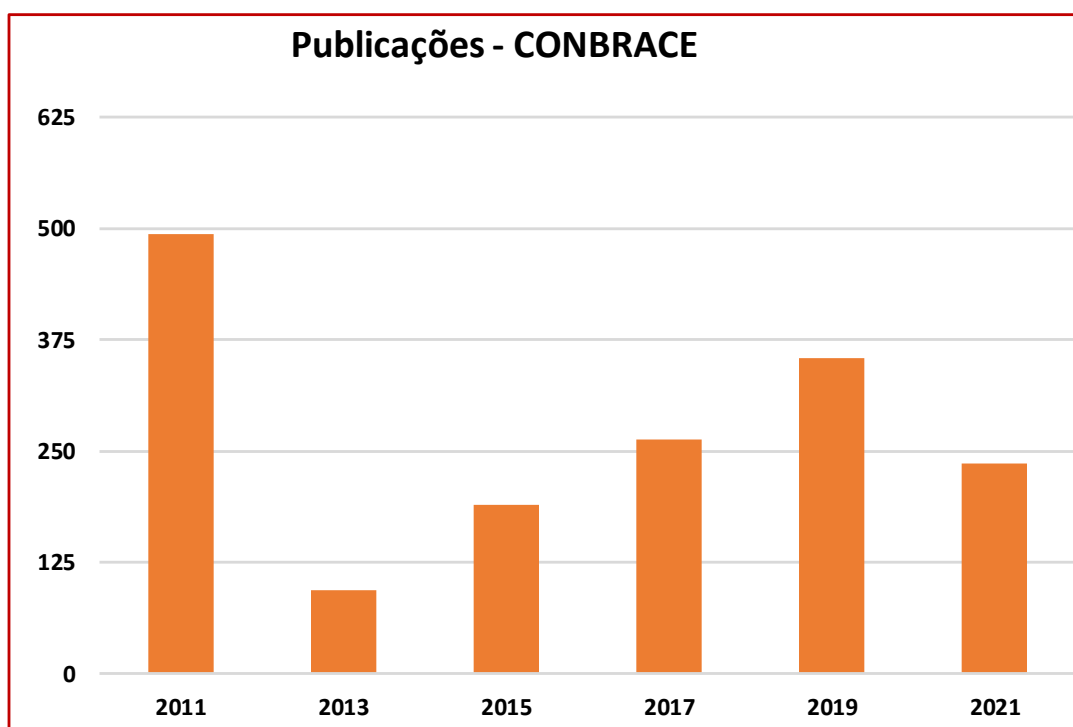
CONBRACE	Grupo de trabalho	Publicação	Descriptor encontrado	Selecionado
2011 493 estudos	Corpo e cultura	144	Futebol	0
			Indígena	1
	Movimentos sociais	42	-	0
	Recreação e lazer	91	-	0
	Políticas públicas	129	-	0
Inclusão e diferença	87	-	0	
2013 94 estudos	Corpo e cultura	27	Futebol indígena	1
	Movimentos sociais	12	Futebol	0
	Lazer e sociedade	0	-	0
	Políticas públicas	27	-	0
	Inclusão e diferença	28	-	0
2015 189 estudos	Corpo e cultura	33	-	0
	Gênero	30	Futebol	0
	Movimentos sociais	09	-	0
	Lazer e sociedade	50	-	0
	Políticas públicas	46	-	0
	Inclusão e diferença	21	-	0
2017 263 estudos	Gênero	38	-	0
	Movimentos sociais	14	-	0
	Lazer e sociedade	44	Lazer indígena	1
	Políticas públicas	49	Lazer e esporte indígena	1

	Inclusão e diferença	44	-	0
2019 354 estudos	Corpo e cultura	75	Futebol indígena	1
	Gênero	55	Futebol, gênero e mulheres	4
	Movimentos sociais	14	-	0
	Lazer e sociedade	47	-	0
	Políticas públicas	71	-	0
	Inclusão e diferença	92	-	0
	2021 236 estudos	Corpo e cultura	61	-
Gênero		57	-	0
Movimentos sociais		11	-	0
Lazer e sociedade		42	Futebol indígena	1
Políticas públicas		29	-	0
Inclusão e diferença		36	-	0
Total de artigos analisados				10
Total de artigos selecionados				7

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das bases de dados dos anais do CONBRACE (2022).

O Gráfico 1 revela o quantitativo das produções do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), totalizando 1.629 publicações entre 2011 e 2021.

Gráfico 1 – Publicações nos anais do CONBRACE



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da base de dados dos anais do CONBRACE (2022).

Constatamos, em nossa busca à base de dados dos Anais do CONBRACE a baixa produção científica envolvendo a temática indígena, pois apenas 4 trabalhos foram publicados no período entre 2011 e 2021, em nestas publicações apenas um tratava da temática futebol especificamente, e, os demais tratavam do esporte e lazer indígena.

Segue abaixo, no quadro 9, a identificação dos 4 trabalhos publicados nos anais do CONBRACE, que consideramos importante para esta dissertação.

Quadro 9 – Artigos sobre a temática indígena publicados nos anais do CONBRACE

Autores	Título	Ano de Publicação
Almeida	O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento	2011
Soares e Debortolli	A vida cotidiana do povo Akwê-Xerente: problematizando o lazer “de perto e de dentro”	2017
Grando, Strohher e Almeida	Políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas: considerações metodológicas	2017
Rodrigues e Martins	Etno-desporto e diversidade cultural: investigação sobre assimilação do futebol pelos indígenas Umutina em Mato Grosso	2019

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da base de dados dos anais do CONBRACE (2022).

No artigo “O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento”, Almeida (2011) dispôs como método de investigação a revisão de literatura, objetivando fornecer subsídios teóricos referentes à prática do esporte entre os indígenas para propiciar uma reflexão crítica acerca das alterações na educação do corpo indígena.

Sob tal aspecto, aborda a vivência da prática esportiva entre diferentes etnias indígenas que habitam o território brasileiro, enfatizando sua concepção e forma de organização. Desse modo, a partir da revisão de literatura, entende-se o esporte como uma prática social, cuja origem está na sociedade ocidental moderna.

Almeida (2011) enfatiza, finalmente, que a apropriação do esporte pelos povos indígenas brasileiros influencia a constituição de identidades e promove alterações no comportamento dos indivíduos, devido à educação proporcionada por meio da prática esportiva em diferentes contextos de interação dos quais os indígenas participam.

O artigo “A vida cotidiana do povo Akwê-Xerente: problematizando o lazer 'de perto e de dentro'”, de Soares e Debortolli, resulta do recorte de uma tese em que os autores

buscaram aproximar o entendimento do lazer como dimensão da cultura e prática social complexa, a partir da análise do futebol na vida cotidiana do povo Akwê-Xerente.

A metodologia construída fundamentou-se no diálogo entre a pesquisa bibliográfica e de campo em uma perspectiva etnográfica. Nessa direção proposta pelos autores, o futebol se apresenta como elemento fundamental para as relações interculturais. Dentre todas as práticas culturais que envolvem a vida cotidiana desse povo, os autores escolheram analisar o futebol em razão de possuir um caráter lúdico em seu processo e trazer sentidos e significados compartilhados a partir de uma territorialidade que demarca a temporalidade da alteridade Akwê-Xerente (Soares; Debortoli, 2017).

Para contribuir com as reflexões e as possibilidades de execução de políticas públicas de esporte e lazer indígenas, o artigo “Políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas: considerações metodológicas”, de Grandó; Stroher; Almeida (2017), expõe os resultados de dois projetos de pesquisa-ação voltados à criação de uma política de esporte e lazer para atender às demandas dos povos indígenas do Brasil, construído em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e com a Secretaria de Esporte e Lazer para Inclusão Social (SNELIS) do Ministério do Esporte (ME).

Esses dois projetos se materializaram em documentos propositivos como resultado do I Fórum de Políticas Públicas de Esporte e Lazer para os Povos Indígenas (FOPPELIN), realizado em abril de 2015, em Cuiabá- MT, e da reunião nacional para a constituição da Comissão Nacional de Políticas de Esporte e Lazer Indígena (CNPELI), realizada em Brasília, em agosto de 2016.

No artigo “Etno-desporto e diversidade cultural: investigação sobre assimilação do futebol pelos indígenas Umutina em Mato Grosso”, Rodrigues e Martins (2019) analisaram a diversidade cultural através da investigação das práticas esportivas entre os povos indígenas de Mato Grosso (Umutina). Para tanto, utilizaram o conceito de etno-desporto, construído por Fassheber (2006), para cunhar, em seu estudo, o termo etno-futebol indígena, empregando-o como processo de transformação dos jogos tradicionais e da incorporação do futebol ocidental nas aldeias e expressão das relações interculturais e interétnicas. Analisam ainda a recepção do futebol pelas comunidades indígenas como resultado de contatos interétnicos e dos processos de assimilação e aculturação.

No decorrer das pesquisas, não foi encontrado nenhum resultado concernente ao foco desta dissertação nos periódicos: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista de Educação Física da Universidade de Maringá; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Revista sobre Futebol, Linguagem, Artes e outros Esportes (FuLiA/UFMG).

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para entendermos com mais propriedade a relação entre educação escolar indígena e Educação Física, foi necessário desenvolver, minimamente, um debate sobre a educação, educação escolar e educação escolar indígena de modo que se possa ter a devida dimensão da complexidade do tema desta dissertação. Nessa direção, realizamos nesta seção uma descrição da legislação, de normativas e movimentos referentes à educação escolar indígenas.

3.1 A Educação escolar

No Brasil, a origem da educação escolar, segundo Saviani (2005), pode ser cronologicamente organizada em seis períodos. O primeiro, datado de 1549, é marcado com a chegada dos padres jesuítas, os quais criaram os colégios jesuítas (1549 a 1759), construindo, na então colônia portuguesa, a primeira escola brasileira. O segundo período (1759 a 1827), pode ser pensado a partir das aulas régias, instituídas pelas reformas pombalinas, que se caracterizou como a primeira tentativa de se instituir uma escola pública (inspirada em ideais iluministas). O terceiro período (1827 a 1890) foi marcado pelas primeiras ações com o intuito de organizar a educação sob a responsabilidade do governo imperial e das províncias. O quarto período (1890 a 1931), influenciado pelos ideais iluministas republicanos, registrou a criação das escolas primárias nos Estados na forma de grupos escolares. Instituído pela regulamentação nacional do ensino superior, secundário e primário. O quinto período (1931 a 1961) incorporaram-se, paulatinamente, ideias pedagógicas renovadoras. O sexto período (1961 aos dias atuais), ocorre a universalização da regulamentação educacional na rede pública de ensino municipal, estadual e federal e na rede privada, seguindo uma concepção produtivista de escola.

Ferreira Jr. (2010) corrobora com tal linha do tempo, evidenciando que, desde que o Brasil se constitui como Brasil, há escola, mas não para todos, além de haver diferentes finalidades. Em vista disso, o autor estabelece uma crítica às elites brasileiras, visto que ação política não democratizou o acesso à educação para todos. Ou seja, mais tardia que a formação do Estado nacional brasileiro, foi o início da instauração de uma escola para todos, tarefa inconclusa até este começo de século XXI.

A história da educação brasileira, a imposição da escola obrigatória e a concretização da homogeneidade cultural ampliaram a visibilidade das diferenças e preconceitos étnicos, raciais e sociais, dificultando, consideravelmente, o respeito à diversidade e à mobilidade social.

Desde o império, a principal característica da cultura escolar brasileira foi o questionamento das condições de educabilidade da população, uma questão inventada, sem precedência, pois a escola, como destaca Veiga (2007), era totalmente precária.

Para a autora, é importante conhecer os processos e as práticas históricas de educação/escolarização para ampliar a compreensão das maneiras como, em tempos e espaços distintos, a humanidade organizou, e organiza, seus modos de aprender e transmitir seus fazeres e saberes.

Nessa perspectiva, a autora instiga a refletir sobre o acúmulo das experiências do passado de modo a ponderar as experiências do presente de maneira a ter condições de apresentar propostas mais favoráveis para a superação dos problemas da atualidade. Desse modo, é possível examinar as muitas formas de educação, derivadas, sobretudo, da diversidade cultural e da história de cada um dos elementos essenciais que a constituem as variadas sociedades, tais como: sujeitos, espaços, tempos, objetos, saberes e práticas (Veiga, 2007).

Para Krenak (2019), a premissa que guiou o processo de colonização (a meu ver o termo correto é “**exploração** ¹⁴”) no Brasil foi a da existência de uma humanidade esclarecida, que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, de forma a trazê-la para o seio da civilização. Dessa maneira, condenou-se o Brasil à manutenção das desigualdades, ao desrespeito às diversidades humanas, além da permanência das injustiças estruturais, a exploração descontrolada da natureza e a tentativa de homogeneização da humanidade, que perdura até hoje.

Isso porque em uma sociedade globalizada são anuladas as pluralidades dos modos de vida das mais diversas sociedades humanas, em que a exploração é aceita, naturalizada, e a experiência social reduzida às relações de mercado. Sob essa ótica, o consumismo tomou o lugar das relações sociais e da cidadania, como bem elucida Krenak (2019, p. 25): “para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor?”

Ensinam-nos, na educação escolar, que o Brasil foi “descoberto” e não invadido, tendo sua população originária escravizada e/ou dizimada, ignorando totalmente a existência dos indígenas muito antes de Cabral aqui desembarcar. Ainda assim, felizmente, alguns livros didáticos, publicados mais recentemente, não trabalham mais

¹⁴ Meio de dominação/exploração de um território/nação sobre outra, por meios de dominação territorial, político, econômico, cultural e religioso (Losurdo, 2020)

com essa versão no mínimo enganosa dos acontecimentos (Maher, 2006). Nessa perspectiva, ensinou-se às crianças brasileiras que:

[...] o Brasil tinha donos quando os europeus chegaram! É da maior importância esclarecer que houve um projeto europeu, em nada pacífico, de conquista e que os povos indígenas aqui lotados perderam essa guerra [...] é preciso compreender que essa guerra ainda não terminou: o projeto de ocupação das terras indígenas continua em curso ainda hoje [...] Quanto mais cedo o cidadão brasileiro se inteirar da história real de seu país, mais condições ele terá de exercer, de forma responsável e solidária, sua cidadania no futuro. Nenhuma cidadania dessa natureza pode passar ao largo do respeito à diferença, do respeito às minorias em nosso país (Maher, 2006, p. 13).

Um dado significativo a ser levado em consideração, na educação escolar indígena, segundo Maher (2006), é que, entre as diferentes etnias indígenas, há importantes diferenças, como: o tempo de interação com os não indígenas, a origem da família linguística, matrizes culturais e outras particularidades, como povos indígenas isolados.

Lamentavelmente, fomos educados no interior de um sistema educacional construído com base em um posicionamento ideológico que procura destruir as identidades indígenas para torná-las “invisíveis” aos olhos da nação brasileira, firmando a noção de **índio genérico** para “desidentificar os povos indígenas: “uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade” (Maher, 2006, p. 15). Em virtude disso, faz-se necessário, no processo de educação escolar, desde a educação básica do não indígena, buscar desconstruir a noção de **indígena genérico** para que não perca a construção de uma visão equivocada dos povos indígenas.

3.2 Educação indígena e educação escolar indígena

Amparados pelos estudos de Maher (2006), entendemos que a **Educação indígena** está alicerçada nos processos de ensino-aprendizagem tradicionais de cada comunidade indígena, os quais são passados de geração a geração de indígenas, são eles: rituais, caça e pesca, manipulação das ervas medicinais, arco e flecha, entre outros. No passado, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas, em que os saberes repassados eram mais do que suficiente, porque

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. [...] Educação Indígena é uma empreitada social [...] calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento [...] O conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo [...] valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem-estar comunitário. E, além disso, o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. [...] O

modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro (Maher, 2006, p. 17-18).

A partir do contato com o não indígena, no entanto, esse conhecimento passou a ser considerado insuficiente para garantir a sobrevivência e o bem-estar desses povos. Assim, tornou-se necessário conhecer os códigos e os símbolos dos “não indígenas”, visto que estes e suas ações se aproximaram do entorno das comunidades indígenas. Ou, em uma situação mais adversa, quando invadem e apropriam-se das TIs.

Nesse contexto, a partir do contato do indígena com o não indígena, surge a EEI, introduzindo, no mundo indígena, as disciplinas escolares do não indígena e o ensino como responsabilidade de uma única pessoa, “o professor”.

Nos estudo amparados em Maher (2006), o termo Educação Escolar Indígena se refere à modalidade de ensino da educação institucionalizada e formalizada nas escolas indígenas das TIs, enquanto a Educação Indígena é inerente a cada povo indígena do País, com suas especificidades étnicas e culturais.

Ao tratar dos modelos educacionais indígenas, ao longo do processo de implantação da Educação Escolar Indígena, Maher (2006) apresenta os paradigmas que nortearam as diferentes fases desse processo desde a chegada dos exploradores às terras indígenas (Quadro 10).

Quadro 10 – Paradigmas predominantes na Educação Escolar Indígena

Educação Escolar Indígena	
Modelos/Paradigmas	Características
Assimilacionista de submersão	Buscava a transformação total do indígena para os moldes europeus. Assim, as crianças indígenas eram retiradas do contexto familiar e social em que viviam e colocadas em internato para serem obrigadas a aprender a língua e a cultura do <i>explorador</i> , longe das vivências de sua comunidade.
Assimilacionista de Transição	Fixou-se uma escola na aldeia, e a língua nativa servia como língua de instrução nas séries iniciais para que a criança fosse alfabetizada, passando a apreender o sistema do código de alfabetização em sua língua materna. Nesse momento, a língua portuguesa passa a ser sua segunda língua.
Enriquecimento cultural e linguístico	Almeja que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, e também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua em seus ancestrais.

Fonte: Maher (2006).

No modelo Assimilacionista de submersão (do século XVI ao início do XIX), os religiosos jesuítas tinham como objetivo que os indígenas abdicassem de sua língua, de suas crenças e de sua cultura, passando a incorporar os valores e os comportamentos, inclusive, linguísticos, da sociedade que os explorava. Contudo, não conseguiram alcançar seus objetivos, que tinha como mote principal: estabelecer as situações de aprendizagem necessárias para que os saberes dos exploradores fossem assimilados pelo indígena.

Com o fracasso do modelo anterior, surge o modelo Assimilacionista de transição. Nesse modelo, a criança começa sua escolarização (processo de alfabetização) na sua língua materna (monolíngue), depois passa a aprender na língua de seu explorador (bilinguismo transitório), de maneira a aprender na língua materna e na língua do explorador.

Em seguida, os indígenas são submetidos a uma escolarização monolíngue, ou seja, somente em português. Nesse modelo, há uma subtração da língua materna da criança. Concomitante ao ensino da língua portuguesa, substituíram-se também os referenciais culturais do indígena pelas práticas e valores de seu explorador. De acordo com Maher (2006, p. 21), “a estratégia aqui, era introduzir a língua portuguesa paulatinamente até que a língua indígena fosse totalmente excluída do currículo escolar”.

No período da execução dos modelos Assimilacionista de submersão e de Transição, instaurava-se, na pós-colonização/exploração, a colonialidade. Ela se processa em relações intersubjetivas de poder, conhecimento e identidade, que se articulam entre si através do sistema capitalista, instaurando-se em todas as esferas e organismos sociais, inclusive, na educação (Souza, 2020).

É importante ressaltar que apresentamos, separadamente, cada modelo/paradigma predominante no modelo educacional indígena para facilitar a sua compreensão. Estes modelos não ocorreram de forma linear em todas as escolas e aldeias indígenas. Enquanto um modelo surgia em determinada escola indígena, o modelo educacional anterior poderia persistir paralelamente na mesma escola, e/ou estar em continuidade em outras escolas indígenas por um período longo. Assim, as mudanças de paradigmas não ocorreram da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as escolas indígenas.

Aníbal Quijano (2007) enfatiza que a partir das relações históricas da colonialidade gerou-se a “colonialidade do saber”, estabelecendo-se o conhecimento de caráter e origem eurocêntrico como única forma de saber e considerada a “melhor” e “mais moderna”. O eurocentrismo é um paradigma do pensar, do ser, do produzir o saber e do

modo de viver em países que sofreram com o processo de colonização/exploração europeia. Para Quijano (2014), o eurocentrismo é:

[...] una perspectiva de conocimiento cuya elaboración comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son in duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce de dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (Quijano, 2014, p. 218).

Mediante essa perspectiva é que a educação se constituiu (e ainda se constitui), desde a colonização, como uma ferramenta da colonialidade do saber e do poder. Poder que se impõe, estabelece e sustenta o saber eurocêntrico, mas também nega os conhecimentos próprios das diversas populações de nosso País.

O saber eurocêntrico se concretiza também nas metodologias, publicações e materiais didáticos utilizados nas instituições escolares, servindo como incentivadores do pensamento colonial ao disseminar valores, conceitos e estereótipos que depreciam a cultura local e o modo de vida dos diferentes povos que constituem nosso País, entre eles, os indígenas.

Em virtude disso, o processo de decolonização é visto como a libertação da colonialidade. Liberdade de não ser percebido, entendido e compreendido à luz do eurocentrismo ocidental, mas do ponto de vista da sua realidade num processo próprio de busca de liberdade (Maldonado, 2018). Essa liberdade deve ser alcançada, também, no processo educacional, em que Maldonado (2007) argumenta:

[...] el colonialismo precede a la colonialidade, la colonialidade sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado, 2007, p. 131).

Embora o modelo Assimilacionista de transição ainda seja contemplado em muitas escolas indígenas, percebe-se, nas últimas décadas, mudanças significativas no contexto da EEI com a introdução de um novo paradigma: o emancipatório, que sustenta o modelo de enriquecimento cultural e linguístico dos povos originários e tradicionais. Esse modelo defende que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de toda a educação básica e não apenas nas séries iniciais, buscando, ainda, a promoção do respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

É importante ressaltar que a formulação das políticas educacionais indígenas é:

[...] fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas. Apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas passaram, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro [...] Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal. Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade [...] procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas (Maher, 2006, p. 22-23).

A valorização e a difusão da cultura indígena são elementos necessários à preservação dos conhecimentos e das manifestações históricas e culturais. Assim como é imprescindível discutir-se a escola como instituição formadora, cuja função social de escola plural e de educação intercultural aborde a diversidade étnica, as diferenças culturais e o rompimento com as práticas dominantes para que o currículo abarque as relações entre conhecimento, poder e identidade social.

Em vista disso, Adorno (1995) ressaltava que a escola não deve tratar o ensino como uma mera mercadoria pedagógica, mas, sim, como uma arma de resistência à indústria cultural de massa na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições da coletividade, criando e mantendo uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças – uma formação de amplitude humanística.

A década de 1980 foi marcada pela luta dos povos indígenas na reivindicação de seus direitos, a partir dos quais inúmeras leis, decretos, diretrizes, programas e projetos foram efetivados. Fazendo parte desses direitos a serem garantidos, a educação escolar indígena passou a existir na legislação com a promulgação da CF de 1988 (Brasil, 1988) e efetivou-se através do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (Brasil, 1991).

Esse decreto retirou a exclusividade da FUNAI na condução do processo educacional indígena, passando para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela coordenação e a execução de ações no processo educacional por estados e municípios brasileiros. A partir da LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), houve uma ampliação desses direitos educacionais, que garantiu também, em seus artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural.

Em relação à educação escolar indígena intercultural, da qual trata a LDB, destaca-se que há um debate importante nos estudos desenvolvidos na área sobre as proximidades e distanciamentos existentes entre interculturalismo e multiculturalismo, assim como sua influência no processo educacional indígena. Para tanto, Fleuri (2003, p. 83-84) elucida que

[...] educação intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento.

Nesta perspectiva, se faz necessário romper com a visão de escola como reprodutora dos saberes eurocêntricos, tidos como saberes intelectuais e nobres. Para resistir e superar esta visão de educação escolar é necessário acatar as reivindicações das populações indígenas e assumir os espaços escolares como legitimadores da multiculturalidade existente, subjetividades e formas de viver.

Na ótica de Candau (2006, p. 18 – 19),

[...] o multiculturalismo é, de um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro lado, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas. Já o interculturalismo consideramos como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de críticas e autocríticas, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Pérez Serrano (1996) complementa afirmando que as sociedades multiculturais devem caminhar em direção à interculturalidade entre os diversos povos e grupos, rumo ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo.

Na história recente de nosso país, as ações em direção à EEI eram voltadas à incorporação do modo de vida social, cultural e econômico dos não indígenas. Somente a partir da CF de 1988 surge um novo paradigma, reconhecendo¹⁵ as identidades étnicas

¹⁵ A necessidade de reconhecimento cultural e da diferença, busca reparar/amenizar as injustiças culturais sofridas por grupos mobilizados sob a bandeira de etnicidade, gênero, raça etc (Fraser, 2006).

diferenciadas dos povos indígenas brasileiros, propondo-se, finalmente, um novo modelo de educação escolar indígena de educação bilíngue e intercultural.

A educação intercultural é um processo característico do ser humano e intencional, dirigido à organização do desenvolvimento das habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos e, em segundo lugar, à própria identidade cultural dos demais e a das comunidades, de forma a resultar em uma cultura mestiça ou de síntese (Silva, 2001).

Para normatizar e conduzir a Educação Escolar Indígena, deve-se levar em consideração sua peculiaridade, tanto que não pode ser uma educação comum a todos. É necessário, portanto, que seja uma educação étnica-política, uma vez que o povo indígena busca estabelecer um currículo, material didático e formação profissional que se articule com a interculturalidade, com vistas a garantir a sobrevivência da memória, da cultura e da língua materna (Ferreira, 2014).

O cenário normativo brasileiro disponibiliza várias resoluções, leis, diretrizes e referenciais destinados à Educação Escolar Indígena. Assim, apresentamos, a seguir, os principais marcos regulatórios direcionados à EEI no Brasil.

Quadro 11 – Principais marcos regulatórios da criação e efetivação da Educação Escolar Indígena

Legislação	Regulamentação
Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/STN)	Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, determina ministrar, sem caráter obrigatório, a instrução primária e profissional aos filhos dos indígenas, consultando sempre a vontade dos pais.
Estatuto do Índio – 1973	Em seu artigo 48, admite “adaptações” do sistema de ensino das populações indígenas e no artigo 49 determina que a alfabetização seja realizada na língua nativa e em português.
Constituição Federal de 1988	Amplio reconhecimento dos direitos dos indígenas à uma educação que respeite sua cultura.
Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991	Expressa o direito dos indígenas a uma educação de qualidade, laica, diferenciada, bilíngue, com conteúdos curriculares e material didático adequados disponibilizado em escolas indígenas no interior das Tis.
LDB – Lei nº 9.394/1996	Reafirmação e garantia dos direitos educacionais indígenas.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998	Compreende ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas.
Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999 – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação	Institui a categoria escola indígena
A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE)
Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais	Aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 e promulgada pelo Presidente da República pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.
Documento final do Seminário Nacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio Indígena – 2006	Realizado para discutir as políticas educacionais destinados ao Ensino Médio em TIs.
Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas – 2007	O direito de estabelecer e controlar os seus próprios sistemas educacionais, com recursos dos Estados.
Decreto nº 6.681, de 27 de maio de 2009	Cria as categorias de territórios etnoeducacionais e a de escola indígena.
Decreto nº 6.681, de 27 de maio de 2009	Trata da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs)
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Referente a normas para Educação Infantil em escolas indígenas.
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, considerando o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas.
Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.
Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)	A CONEEI (2009) objetiva discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, propondo ações necessárias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

- **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**

A promulgação desse decreto viabilizou a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), definindo que as ações referentes à educação escolar indígena deixariam de ser responsabilidade das entidades religiosas. Embora o decreto determinasse proteção aos indígenas, o SPI/ILTN continuou a disseminar uma política de promoção à integração dos indígenas à sociedade não indígena, inclusive, resistia à pressão da Unesco para a implantação de uma educação bilíngue.

O art. 2º do Decreto definia que

Art. 2º A assistência de que trata o art. 1º terá por objeto: [...], ministrar, sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos pais [...].

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de acordo com as prescrições do presente regulamento, passará a denominar-se 'Povoação Indígena', onde serão estabelecidas escolas para o ensino primário, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas, destinados a beneficiar os produtos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agrícola. Parágrafo único. Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspector e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade" (Brasil, 1910)

- **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**

As primeiras mudanças em relação às políticas educacionais indígenas surgiram a partir da criação do Estatuto do Índio em 1973, ou seja, há quase 50 anos. Embora o estatuto ainda mantivesse o objetivo de integrar os indígenas à sociedade e a seus costumes, propunha adaptações do sistema de ensino das populações indígenas e determinava que a alfabetização fosse realizada na língua nativa e em português:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Brasil, 1973).

Observa-se que esse estatuto, em linhas gerais, percebia o indígena como um "ser incapaz", necessitado da tutela do estado brasileiro. Tal percepção foi respalda, entre 1910 e 1967, pelo SPI, atual FUNAI.

- **Constituição Federal de 1988**

A promulgação da CF de 1988 foi um divisor de águas em relação à consolidação dos direitos indígenas, marcando uma mudança de paradigma normativo, que resultou de amplos debates e reivindicações no âmbito da antropologia, educação e sociedade civil. A partir desse momento, as teorias evolucionistas foram descartadas e abriu-se espaço para a teoria da diversidade cultural, buscando o respeito a essa diversidade.

O disposto no *caput* do art. 231 da CF (Brasil, 1988) expressa o novo paradigma normativo do reconhecimento do direito e respeito à diversidade:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Em articulação com o que determina o artigo anteriormente citado, o art. 215, § 1º, da CF de 1988, afirma que as manifestações das culturas indígenas (ao lado de outras manifestações culturais) fazem parte do processo civilizatório nacional, ao promover a superação da concepção colonialista sobre os indígenas.

- **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991**

Essa Portaria expressa o direito dos indígenas a uma educação de qualidade, laica, diferenciada, bilíngue, com currículo e material didático adequados, além do funcionamento de escolas indígenas no interior das TIs, retirando da FUNAI a responsabilidade de coordenar o processo educacional indígena no País, que passa a ser de responsabilidade do MEC. Os art. 3º, 8º e 10 expressam, claramente, esses direitos.

Art. 3º. Garantir o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular.

[...]

Art. 8º Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a:

- a) conteúdo curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequada à realidade sociocultural de cada grupo étnico;
- b) materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades socioculturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento universal; [...]
- c) cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações socioculturais das comunidades indígenas;
- d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário;

e) construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico.

[...]

Art.10. Assegurar, através da Fundação de Assistência ao Estudante, a publicação e distribuição do material didático pedagógico previsto no artigo anterior (Brasil, 1991b, p. 5).

• Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

No que concerne à normatização, o direito a uma educação escolar bilíngue e com respeito à diversidade cultural foi alcançada somente a partir da LDB (Lei nº 9394/96). Em seu Art. 78, afirma:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

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;

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 (Brasil, 1996, p. 29, grifo nosso).

Souza (2020) nos alerta para a forma genérica com que a LDB prevê a educação escolar indígena, ao tratar de ações importantes como o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino referente à educação intercultural das comunidades indígenas, tendo como finalidade: fortalecer as práticas, preparar pessoal qualificado para desenvolver e efetivar o programa, produção e publicação de materiais didáticos, bem como as promessas de garantias até o ensino superior com o estímulo à pesquisa. Vejamos o que menciona o art. 79:

Art. 79. 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.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena.

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996, 31).

Ressaltamos que, apesar de pequenos avanços ao longo destes anos, estamos muito longe da concretização, na prática, de uma educação intercultural com qualidade e

de acordo com o que prevê a legislação brasileira, haja vista que as pautas tiradas nos encontros nacionais de educação escolar indígena ainda não foram atendidas. Esta situação de descaso com a EEI agravou-se principalmente nos últimos quatro anos.

Em seu art. 26, que trata dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, discorre-se sobre a obrigatoriedade de ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Acreditamos ser “a parte complementar” uma referência aos saberes indígenas.

- **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**

O RCNEI foi instituído a partir da LDB, que estabeleceu a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna e pela interculturalidade. Assim, fez-se necessária a construção de referenciais para auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas junto aos povos indígenas.

Para tanto, o MEC afirma que o RCNEI deve ser entendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, um subsídio para ampliar e esmiuçar os princípios traçados no documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 1993) e não deve ser um manual a ser seguido à risca. Dessa forma, o RCNEI propõe:

[...] oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (Brasil, 1998, p. 6).

O RCNEI enfatiza que a escola não deve ser vista como o lugar exclusivo para o aprendizado, porque a comunidade indígena possui sua sabedoria para ser comunicada e transmitida para as gerações futuras por seus membros, contribuindo, também, com o processo educacional (Brasil, 1998). Assim, o referencial apresenta uma base norteadora para a elaboração e execução do planejamento escolar, de modo que o aluno compreenda sua realidade não apenas no contexto da igualdade perante outros povos indígenas, mas no âmbito da pluralidade de diferentes povos. Nesse sentido, o RCNEI privilegia:

[...] o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes

agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo. (Brasil, 1998, p. 59).

Todavia, é necessário destacar que o documento Referencial não dá conta de todas as especificidades das escolas indígenas, o que resulta na formação precária de professores para atuar nessas escolas, acarretando consequências desastrosas na prática pedagógica. Mas, urge questionar: o Referencial está sendo efetivado? As esferas municipais, estaduais e federais estão cumprindo com as suas responsabilidades?

• **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 10 de novembro de 1999**

Essa Resolução regulou a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com suas normas e ordenamentos legais próprios e estabeleceu as diretrizes do ensino intercultural e bilíngue indígena. Cada povo indígena poderá construir seu projeto pedagógico de acordo com suas necessidades, com seus saberes curriculares especificamente indígenas, segundo o próprio modo de constituição do saber e da cultura indígena. Nesse documento, situa-se, ainda, a competência entre as três esferas – Federal, Estadual e Municipal:

São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I - à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

- a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II - Aos Estados competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.;
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas;

III - Aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas (Brasil, 1999, p. 2).

- **Resolução nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**

Essa Resolução, que trata do PNE, aborda a temática educação escolar indígena no item 9. No diagnóstico apresentado, registra que, até a construção do PNE, era ofertada uma educação escolar às comunidades indígenas pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Também admite que até então não havia uma clara distribuição de responsabilidades entre União, Estados e Municípios sobre o tema, dificultando a implementação de uma política nacional que assegurasse a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.

Dentre os objetivos, destacamos o de número 1, que determina aos Estados a responsabilidade pela educação indígena, podendo ocorrer em parceria com os Municípios, mas a coordenação-geral e o apoio financeiro são responsabilidade do Ministério da Educação (União). Outro objetivo a ser destacado é o de universalizar a adoção de diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo CNE e pelo Ministério de Educação.

O Plano Nacional de Educação prevê também o incentivo, através do MEC e do governo estadual, aos programas voltados à produção e à publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo, livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores. Ainda trata da criação da categoria 'professores indígenas', como carreira específica do magistério, assegurando programas contínuos de formação sistemática do professor indígena em colaboração com as instituições de ensino superior.

É importante ressaltar que o objetivo 21 do PNE destaca a necessidade de promover a correta e ampla informação da população brasileira sobre as sociedades e culturas indígenas, como instrumento de combate ao desconhecimento, à intolerância e o preconceito em relação aos povos indígenas.

Convém destacar, ainda, que o PNE estabeleceu metas até hoje não cumpridas, tais como: em dois anos (a partir de sua promulgação), fazer o reconhecimento oficial e a regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados em TIs e criar a categoria oficial de 'professores indígenas' como carreira específica do magistério.

- **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)**

Embora essa Convenção não tenha tratado, exclusivamente, da educação, a sua parte VI previu em um de seus artigos a questão da interculturalidade educacional indígena. O documento final determina, em seus artigos, que os Estados reconheçam e respeitem os valores e as práticas dos povos indígenas e tribais, de modo que estes tenham o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento de seus costumes e instituições.

Essa convenção previu, inclusive, o direito desses povos criarem suas próprias instituições e sistemas educacionais (art. 27.3) e desenvolverem progressivamente a execução de seus programas de ensino (art. 27.2), garantindo-lhes a educação em suas línguas de origem (art. 28) e a superação de preconceitos (art. 31).

É importante destacar que a Convenção 169 da OIT prevê a consulta antecipada e esclarecida aos indígenas sobre qualquer projeto do Estado que se pretenda realizar e que incida sobre as comunidades indígenas, podendo causar-lhes algum impacto. Isto porque a implantação de obras pode impactar diretamente o ecossistema no qual os povos indígenas encontram-se instalados.

A partir dessa Convenção e da obrigatoriedade do ensino bilíngue, garantidos por legislações anteriores à Convenção, a FUNAI passou a incentivar a formação de monitores indígenas para atuar como educadores em aldeias. Todavia, essa iniciativa não significou uma ação de respeito aos saberes indígenas de cada povo porque a língua materna indígena era apenas utilizada como ferramenta para a introdução da língua portuguesa e, com isso, inserção de costumes não indígena entre as populações.

Em seus estudos, Barros (2004) destaca que a FUNAI contratou o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma instituição religiosa norte-americana, para realizar a educação bilíngue, revelando seus reais objetivos: converter os povos indígenas à religião protestante.

- **Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas**

Após a Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em 2007, foi firmado, no artigo 14 da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, o direito destes de estabelecer e gerenciar os seus próprios sistemas educacionais, com recursos financeiros do Estado:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educacionais, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

A Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas é uma resolução da ONU acerca dos compromissos estabelecidos pelos Estados, guiados pelas diretrizes determinadas na Carta das Nações Unidas. No corpo de seu texto, composto por 46 artigos, se reconhece a necessidade e a importância do respeito a todos os povos e à sua cultura, bem como se enfatiza a preocupação com as injustiças históricas e sua reparação na contemporaneidade.

- **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**

A publicação do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), contém mudanças significativas de paradigma relacionados à Educação Escolar Indígena brasileira, dado que, a partir dela, configura-se a sua organização em Territórios Etnoeducacionais. O TEE está relacionado a um movimento de organização da Educação Escolar Indígena em consonância com a territorialidade dos povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios, que compõem o território brasileiro (Bergamaschi; Souza, 2015). Nessa perspectiva, o parágrafo único do artigo 6º afirma:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações Inter societárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Brasil, 2009).

Posteriormente, com a publicação da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (Brasil, 2013), pelo Ministério da Educação, foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Tal documento válida, em sua maioria, o teor do Decreto nº 6.861/2009, anunciando:

Art. 2º - Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

Em seguida, especifica seus objetivos:

§ 1º - Os territórios etnoeducacionais objetivam:

I - Ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;

II - Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena; e

III - garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

No campo da especificidade, a Portaria nº 1.062, de 3 de junho de 2013 (Brasil, 2013), em relação ao Decreto nº 6.861/2009 (Brasil, 2009), traz como diferencial propostas para a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica.

Em seu art. 4º, prevê o apoio à elevação de escolaridade articulada e à formação técnica e profissional dos estudantes indígenas por meio da rede de educação profissional e tecnológica, além da implantação de *campi* e núcleos avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas mediante interesse das comunidades locais.

• **Seminário Nacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio Indígena**

O primeiro Seminário ocorreu em outubro de 2003, com o intuito de abrir um espaço para discutir junto aos indígenas sobre a educação escolar para o Ensino Médio. A ideia era dar uma dimensão coletiva ao Ensino Médio, diferente do implementado pelos não indígenas, que prioriza o sucesso individual.

Entre 6 a 8 de dezembro de 2006, em Brasília, ocorreu o II Seminário de Políticas de Ensino Médio Indígena, e seu documento final, construído por lideranças indígenas, professores da educação indígena e pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), demonstrou as frustrações com as políticas públicas destinadas à educação escolar indígena e os anseios da comunidade indígena no que concerne à efetivação do Ensino Médio nas TIs:

[...] vimos, através deste documento, solicitar as autoridades competentes os seguintes encaminhamentos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. [...] que seja realizada no primeiro semestre de 2007 a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena para que os povos indígenas no Brasil possam deliberar sobre qual a política que deve ser adotada para a Educação Escolar Indígena [...] porque conforme a legislação vigente no país, a implementação de qualquer política pública educacional para atender os povos indígenas deve ter a anuência dos mesmos. Somente com a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será possível reunir os diferentes povos indígenas para encaminhar as demandas da Educação Escolar Indígena. Fazemos essa solicitação devido estarmos há quatro anos apresentando nossas propostas para o avanço das políticas educacionais para os povos indígenas conforme comprovam os documentos elaborados em Seminários Nacional e Estaduais e na Conferências Nacional dos Povos Indígenas realizada este ano pela FUNAI e encaminhamentos feitos pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Porém, conforme nossa avaliação poucos avanços aconteceram conforme comprovam o diagnóstico elaborado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC em 2005. [...] decidimos que não encaminharemos mais qualquer proposta até que a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena seja realizada. Conforme a decisão das representações aqui presentes, a Comissão de Educação Escolar Indígena não encaminhará nenhuma proposta de reformulação da Educação Escolar Indígena. Também informamos que qualquer outro encaminhamento que seja feito não corresponderá a vontade dos povos indígenas. A questão da reestruturação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será discutida e deliberada somente durante a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, permanecendo com o formato atual até a realização da mesma.

- **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**

Essa Resolução estabelece as DCN para a Educação Infantil a serem contempladas na organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, em que se prevê a “garantia da autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos” (Brasil, 2009), para “proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo e reafirmar a identidade étnica e a língua materna” (BRASIL, 2009).

- **Resolução nº 4, de 13 julho de 2010**

Nessa Resolução definem-se as DCNG para a Educação Básica, explicitando que a educação escolar indígena deve respeitar os princípios constitucionais, a BNCC e os princípios orientadores da Educação Básica brasileira, sendo reconhecida a liberdade para possuir normas e ordenamentos jurídicos próprios, como o ensino intercultural e bilíngue, conforme fixado em seu art. 1º:

[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento à preparação o para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010).

• **Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012**

Tal legislação traz, em seu bojo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias (escolas indígenas). Tais Diretrizes estão pautadas nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da EEI. Também assegura a utilização de materiais didáticos bilíngues (português e língua indígena) nas escolas. Cabe destacar os seguintes itens do art. 2º dessa resolução:

[Item] VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
 [Item] VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012).

• **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**

Dá destaque para as DCN para a formação de professores indígenas em cursos do Ensino Superior e do Ensino Médio. Em seu artigo 3º, parágrafo II, fundamenta e subsidia a construção de currículos, de metodologias e de todo o processo de ensino-aprendizagem conforme as aspirações dos indígenas. Também orienta na elaboração de estratégias para a construção do projeto político-pedagógico das escolas indígenas com currículos e percursos formativos para atender às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas. Tal Resolução fixa, ainda, a importância de ser efetivada a gestão democrática dos programas e projetos destinados à formação dos professores indígenas:

A participação de representantes indígenas na gestão dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas deve ser viabilizada de modo pleno e efetivo, cabendo às instituições formadoras criar instâncias específicas que propiciem essa participação e o seu controle social. §1º As organizações de professores indígenas devem participar ativamente na gestão dos programas e cursos destinados à formação de seus profissionais como forma de assegurar o controle social e a autonomia por parte dos professores indígenas na construção dos seus processos de educação escolar e da sua formação docente. §2º As instituições formadoras devem ampliar seus espaços de participação, envolvendo, além dos indígenas, as representações das instituições parceiras na oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas (Brasil, 2015).

Percebemos que a legislação avançou no que concerne à temática da EEI, pois há o abandono de instrumentos normativos defensores de uma educação voltada à

“integração nacional”. Defende-se a construção e promulgação de diretrizes, referenciais e legislações específicas, com o objetivo de efetivar um processo educacional indígena que reconheça o direito dos povos a uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade, o que está previsto na legislação desde a CF de 1988.

Portanto, está (ou deveria estar) superado, normativamente e nas práticas pedagógicas, o modelo do paradigma Assimilacionista, que direcionou as políticas educacionais até 1988, de forma a anular a cultura e a identidade dos povos indígenas. Ainda que tenhamos avançado na efetivação dos direitos à educação escolar indígena e na proposta de formação de qualidade aos professores que atuam na escola indígena, de modo a respeitar a identidade dos povos indígenas e promover a superação de um currículo eurocêntrico, o grande desafio é o cumprimento dessas normatizações.

- **Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)**

A primeira CNEEI aconteceu em 2009, propondo discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, no sentido de aperfeiçoar as bases das políticas, a gestão de programas e as ações de qualificação e efetividade da sociodiversidade indígena no processo educacional. As deliberações da I CNEEI não se concretizaram, sendo necessária a realização da II CNEEI em 2014, com o tema: *O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas*. Almejava-se: a) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir da I CNEEI; b) Construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.

É importante ressaltar que as propostas elencadas nas CNEEI decorrem dos movimentos indígenas em prol da EEI de qualidade frente às pautas não atendidas pelo governo, ainda que amparadas na legislação brasileira. A CNEEI é um movimento que os povos indígenas fazem para tentar materializar muitas das ações previstas em Lei, e reverter as situações de negação pelas quais passam os povos indígenas.

A partir de 1990 se concretizaram importantes conquistas sócio-políticas no cenário nacional para os povos indígenas. A conquista de espaços importantes e estratégicos dentro das instituições governamentais tornaram-se realidades graças à pertinente atuação indígena, o que provocou a sua participação nos debates para a concretização

da Educação Escolar Indígena de acordo com as demandas coletivas e previsões na legislação brasileira. Nesta linha, Ferraz & Caballero (2014) destacam que:

Embora as reivindicações da maioria das organizações indígenas estejam voltadas, sobretudo, para os direitos territoriais – demarcação, proteção, desinvasão – a partir da década de 1990 o seu foco de atuação passou a se deslocar para a gestão de projetos nas áreas de educação, saúde, comercialização e gestão territorial, suprimindo as lacunas deixadas pelo Estado (Ferraz & Caballero, 2014, p. 126).

O Brasil trilhou um pequeno caminho em direção às políticas de fortalecimento da educação intercultural, bilíngue e respeito a diversidade, tendo, no percurso desta trilha, passado por um período de treva (2018 a 2022). Mas para se concretizar a EEI, se faz necessário colocar toda legislação existente em prática efetiva, como, por exemplo, a inclusão dos saberes indígenas na escola. Mais: investir no processo de qualificação de professores, corpo técnico pedagógico e de apoio das unidades de ensino, e na disponibilização de materiais didáticos específicos a cada povo indígena. Desta forma, precisamos urgentemente:

Aceitar e respeitar a diferença [...] Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (Freire, 1996, p. 120-121).

Porque,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2010)

É importante também uma nova atitude e consciência da comunidade escolar não indígena sobre as populações originárias, já que os séculos de perseguição/extermínio e divulgação de ideias equivocadas sobre os indígenas, contadas pela história oficial, persistem, além da negação e desvalorização da origem indígena da população brasileira e dos saberes indígenas

3.3 O processo educacional indígena no Pará

Todos os documentos tratados anteriormente provocaram mudanças no sistema educacional de ensino do País. Um ano após a promulgação da CF de 1988, o estado do Pará, por exemplo, promulgou a Constituição do Estado do Pará, dedicando aos indígenas o Capítulo IX, em que trata da legislação estadual, reconhecendo:

Art. 300. O Estado e os Municípios promoverão e incentivarão a proteção aos índios e sua cultura, organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, assim como reconhecerão seus direitos originários sobre as terras que, tradicionalmente, ocupam.

§ 1º. No atendimento às populações indígenas, as ações e serviços públicos, de qualquer natureza, devem integrar-se e adaptar-se às suas tradições, línguas e organização social.

§ 2º. O Poder Público participará da definição e implementação dos planos, programas e projetos da União, voltados para a população indígena, no território paraense.

§ 3º. O Estado e os Municípios devem garantir a posse dos índios sobre as terras que, tradicionalmente, ocupam e o usufruto exclusivo deles sobre as riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 4º. A participação da população indígena é essencial à formulação de conceitos, políticas e na tomada de decisões sobre assuntos que lhe digam respeito, sendo instrumento básico desta participação o conselho indigenista, composto majoritariamente por representantes originários da população indígena, que terá sua implantação em funcionamento regulados em lei.

§ 5º. O Ministério Público do Estado manterá Promotor de Justiça ou promotores de Justiça especializados para a defesa dos direitos e interesses dos índios, suas comunidades e organizações existentes no território paraense.

Ao tratar da Educação básica, a Constituição do Estado do Pará destaca apenas as responsabilidades por etapa de ensino, afirmando que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e, o Estado, atuará prioritariamente no ensino fundamental e médio” (PARÁ, 1989), sem determinar as devidas responsabilidades a estado e municípios sobre a Educação indígena.

No mesmo ano, 1989, o povo Parkatêjê iniciou um processo de negociação com a SEDUC – PA, no sentido de criar uma escola de ensino fundamental II dentro de seu TI, pois a escola mais próxima estava a 12 km de suas terras. Foi dessa forma que se iniciou nas comunidades indígenas paraenses o processo de efetivação da educação escolar indígena, ao implantar o projeto Parkatêjê através de um convênio entre SEDUC/PA, FUNAI de Marabá, Companhia Vale do Rio Doce e povo indígena Parkatêjê (Alvarez, Cunha, Costa, David, Julião, 1996).

Beltrão (1991) ressalta também a relevante contribuição da UFPA na década de 1990 na formação docente para a educação indígena no Estado, por intermédio da execução do Programa de Etnoeducação. Este reunia vários pesquisadores da temática indígena nas seguintes linhas de trabalho: Linguística Indígena, Educação Indígena e

Identidade; e Educação Escolar e identidade. A intenção do Programa era “contribuir com a construção de uma pedagogia intercultural e resgatar as formas de educação tradicional indígenas” (Beltrão, 1991, p. 32).

Dez anos depois, o governo do Pará promulgou o Decreto nº 4.054, de 12 de maio de 2000 (Brasil, 2000), criando o Programa Raízes, o qual objetivava receber as reivindicações das comunidades indígenas e quilombolas para serem avaliadas e debatidas pelo órgão competente do governo do Estado no sentido de incorporá-las as suas políticas.

A partir da Resolução nº 257, de 8 de maio de 2003 (Brasil, 2003) – Processo nº 623/02 e Parecer nº 245/03 da CEE –, foi aprovada a proposta curricular para o curso Normal em nível Médio de formação de professores indígenas do Estado do Pará. A formação seria gerenciada pela Escola Itinerante da SEDUC do Pará, sendo ofertados nas cidades-polo: Marabá, Oriximiná, Redenção, Altamira, Região Metropolitana e Jacareacanga.

É importante destacar que a baixa oferta de processos educativos nas comunidades indígenas afetava, diretamente, o seu nível de escolaridade. Nesse período, ofertava-se apenas o Ensino Fundamental I e, às vezes, o Ensino Fundamental II, prejudicando a formação escolar da Educação Básica dos indígenas.

No Pará, através da Resolução 001/2010 do Conselho Estadual de Educação do Pará, “é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CEE, 2010), bem como destaca a importância da “valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, reconhecendo às respectivas unidades escolares a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” (CEE, 2010, p.108) bem como um “ensino ministrado nas línguas maternas” e organização escolar própria” (idem), e, estando a Educação Indígena sob o “guarda-chuva” da Educação do Campo.

A legislação educacional paraense, destinada à educação escolar dos povos indígenas, edificou-se amparada, principalmente, na Resolução nº 880, de 16 de outubro de 1999 (Brasil, 1999), que apresenta as diretrizes para estrutura e funcionamento das escolas Indígenas junto ao Sistema Ensino do Pará, Resolução nº 252, de 17 de abril de 2000 (Pará, 2000) e Resolução nº 215, de 9 de setembro de 2010 (Pará, 2010), que tratam das estruturas curriculares unificadas para o ensino indígena.

Em razão da universalização do acesso à Educação Básica, houve um avanço na disponibilização da educação escolar aos povos indígenas, especialmente do Ensino Fundamental I. Mas permaneciam os desafios para a concretização de uma educação

escolar indígena em conformidade com os anseios dos indígenas e com as normatizações vigentes.

No estado do Pará, as escolas indígenas, em sua maioria, são pequenas, com capacidade organizacional e estrutural deficientes. Não há escolas em todas as TIs, além da reduzida capacidade na oferta do Ensino Fundamental II e Médio e a quase inexistente do Ensino Médio profissional e tecnológico nas TIs. A oferta do Ensino Médio regular é insuficiente e mesmo quando ofertado é feito através do SOMEI, regulamentado pela Lei nº 7.806/2014 (PARÁ, 2014), sob responsabilidade da SEDUC/PA.

A Lei nº 7.806/2014 (primeira legislação regulatória do SOME), foi promulgada trinta e quatro anos após a criação do SOME, determinando:

Art. 11. O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Art. 12. O Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em: I – especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas; II – interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles; III – bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas; IV – globalidade do processo de aprendizagem; V – currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena (Pará, 2014).

Nos dados divulgados do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022), evidencia-se que a metade dos alunos matriculados na Educação Básica é atendida pelos municípios brasileiros (49,0%). O estado atende 31,2% e a União tem uma participação inferior a 1% (0,8%). Quando se trata da educação escolar indígena, a União atende menos ainda. No estado do Pará, 23,9% são atendidos pela rede estadual, 65,0% pela rede municipal e menos de 1% pela rede federal de ensino.

Ao deslocar os resultados para o Ensino Médio, temos 6,6 milhões de alunos matriculados. A rede estadual tem uma participação de 84,2% no total de matrículas e concentra 87,7% dos alunos da rede pública. A rede federal concentra, no Ensino Médio, 232 mil alunos, ou seja, 3% do total. Em relação ao Estado do Pará, temos 89,8% de alunos matriculados na rede estadual, 8% na rede privada e 2,2% na rede federal de ensino (Brasil, 2022).

A preocupação com a oferta precária do Ensino Médio aos povos indígenas é antiga. Em seus estudos, Emídio-Silva (2017) revela que no Seminário Nacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio Indígena, realizado em Brasília, em 2006, os

professores, as lideranças indígenas e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena fizeram as seguintes reivindicações:

[...] vimos, através deste documento, solicitar as autoridades competentes os seguintes encaminhamentos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Solicitamos que seja realizada no primeiro semestre de 2007 a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena para que os povos indígenas no Brasil possam deliberar sobre qual a política que deve ser adotada para a Educação Escolar Indígena. Isso porque, conforme a legislação vigente no país, a implementação de qualquer política pública educacional para atender os povos indígenas deve ter a anuência dos mesmos. Somente com a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será possível reunir os diferentes povos indígenas para encaminhar as demandas da Educação Escolar Indígena. Fazemos essa solicitação devido a estarmos há quatro anos apresentando nossas propostas para o avanço das políticas educacionais para os povos indígenas conforme comprovam os documentos elaborados em Seminários Nacional e Estaduais e na Conferências Nacional dos Povos Indígenas realizada este ano pela FUNAI e encaminhamentos feitos pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Porém, conforme nossa avaliação poucos avanços aconteceram conforme comprovam o diagnóstico elaborado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC em 2005. [...] Estamos indignados com essa realidade e por isso decidimos que não encaminharemos mais qualquer proposta até que a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena seja realizada. Conforme a decisão das representações aqui presentes, a Comissão de Educação Escolar Indígena não encaminhará nenhuma proposta de reformulação da Educação Escolar Indígena. Também informamos que qualquer outro encaminhamento que seja feito não corresponderá a vontade dos povos indígenas. A questão da reestruturação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será discutida e deliberada somente durante a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, permanecendo com o formato atual até a realização da mesma (Emídio-Silva, 2017, p. 87).

Como em um efeito dominó, a falta de vaga disponibilizada nesses níveis de ensino nas TIs (Fundamental II e Médio) e a grande dificuldade de deslocamento dos indígenas para a cidade mais próxima têm refletido no pouco acesso dos indígenas ao ensino superior.

Na tentativa de amenizar a falha do governo do estado em não ofertar aos indígenas todas as modalidades de ensino em TI regularmente, a SEDUC-PA tem disponibilizado a realização de exames supletivos especiais para a conclusão do Ensino Fundamental, conforme Resolução nº 361, de 18 de setembro de 2001 (Pará, 2001), e para a conclusão do curso de formação de professores indígenas em nível médio, conforme Resolução nº 257, de 4 de fevereiro de 2003 (Pará, 2003).

Neste contexto, é importante destacar que o governo do Estado do Pará não realiza concursos públicos específicos para professores atuantes nos territórios indígenas há muitos anos. Como resultado, a maioria dos professores que trabalham nessas Terras Indígenas (TIs) são não indígenas, trabalhando em regime de contrato temporário e no no Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), sem estabelecer uma conexão significativa

com o território e o povo indígena. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Esporte e Lazer (SEEL) do governo do estado, não apresenta políticas públicas efetivas de esporte, lazer e cultura para os povos indígenas, se limitando a eventos esporádicos, apenas para produzir mídia para as campanhas do governo do Estado do Pará.

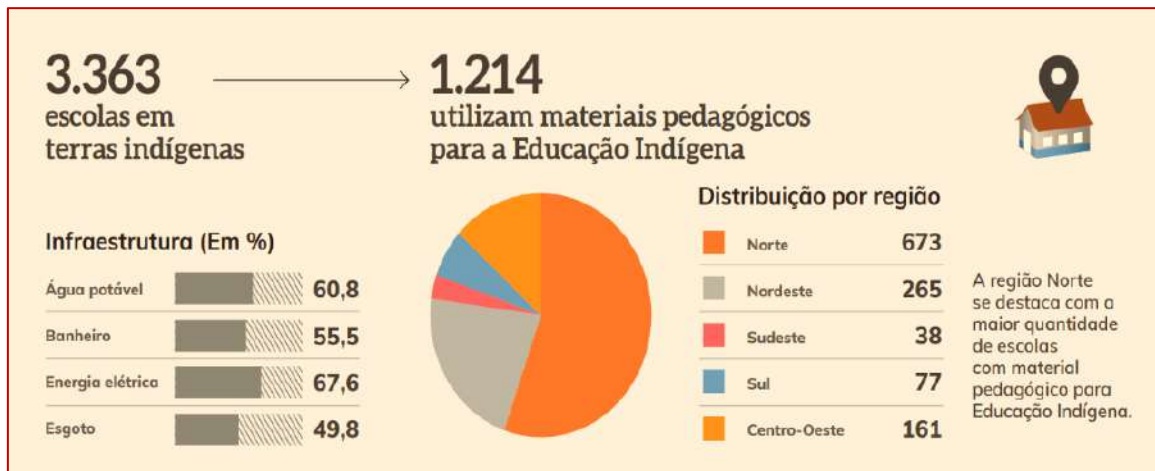
Porém, contraditoriamente a legislação paraense destinada à educação escolar indígena destacada anteriormente, fica evidente a falta de compromisso do governo do estado do Pará em fornecer serviços e estruturas educacionais adequados, bem como programas de esporte, lazer e cultura para os povos indígenas. Assim como, negligencia a participação ativa das comunidades indígenas na formulação e implementação desses serviços e programas, desrespeitando seus conhecimentos tradicionais e formas de organização social.

Esse contexto, cria várias consequências negativas, incluindo a falta de continuidade no ensino, a ausência de professores fluentes na língua e cultura indígena (nas diferentes etnias), e a falta de compreensão das necessidades específicas das comunidades. Além disso, a falta de vínculo entre os professores e as comunidades indígenas pode dificultar a construção de relacionamentos de confiança e o desenvolvimento de programas educacionais culturalmente relevantes.

Contemporaneamente, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Brasil, 2021) destaca que das 250.884 matrículas registradas no País, 3.363 estão localizadas em TIs, contabilizando apenas 1,34% das matrículas do país. Destas, apenas 1.214 (36%) utilizam materiais pedagógicos específicos para as realidades, contextos e cultura indígena. Segundo este anuário, a região Norte se destaca por apresentar maior quantidade de escolas indígenas e material pedagógico para a educação indígena. Ressaltamos, no entanto, que o anuário não especifica para quais povos indígenas foi disponibilizado este material, quem é o responsável pela produção e disponibilização deste material nas escolas. Particularmente tratando da realidade da AIAT, constatamos a inexistência de material pedagógico específico para a sua realidade, contexto e cultura.

O mesmo relatório traz, ainda, informações a respeito das condições de estrutura dessas escolas indígenas, indicando que 60,8% possuíam água potável, apenas 55,5% banheiro, 67,6% energia elétrica e 49,8% algum tipo de esgoto (Figura 2).

Figura 2 – Contexto das escolas



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021).

Para além da mera exposição de teorias e dados estatísticos, entendemos que o estado do Pará e suas políticas públicas destinadas em específico à educação básica em escolas indígenas ainda estão distantes de um processo inclusivo capaz de respeitar a diversidade dos diferentes povos e etnias. Dessa forma, a idealizada educação escolar indígena diferenciada, amparada em normativas, atinge somente 36% das escolas localizadas em TIs, segundo o Censo escolar 2021.

Em meio a tantos desafios existentes para a educação escolar indígena, estão as conquistas que advieram de lutas travadas pelos movimentos indígenas contra a indiferença do estado brasileiro. O movimento indígena, através do Ministério Público, reivindicou e conseguiu, com a UEPA, a criação de cursos específicos para os povos indígenas em nível superior, tendo esta criado o Núcleo de Formação Indígena (NUFI) para gerenciar tais demandas.

Atualmente, o NUFI é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Joelma Cristina Parente Alencar, e, está vinculado a este núcleo o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que acontece nas comunidades indígenas solicitantes ou em IES próximas a comunidade indígena (o caso do curso disponibilizado pela UEPA pelo Tucuruí) e o Curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena através do Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar Indígena – PPGEEI, ofertado desde 2019, em uma parceria entre UEPA/ UFPA/UNIFESSPA/UFOPA com polos nos municípios paraenses de Belém, Marabá e Santarém, objetivando atender a Indígenas, com cursos de Licenciatura atuando na EEI. Também, por intermédio de reivindicações e diálogos com o Estado, entre muitas outras conquistas, como relatado anteriormente, está a reserva de vagas aos indígenas nas universidades públicas (Emídio-Silva, 2017).

Emídio-Silva (2017) alerta ser necessário destacar os intelectuais indígenas de várias etnias, que pensam/discutem a Educação Escolar Indígena, como Marcos Terena

(1984), que faz denúncias, desde a década de 1980, quanto às questões inadequadas de educação aos povos indígenas. Há ainda outros indígenas lutando pela causa, como Daniel Munduruku, Bruno Ferreira Kaingang, Fausto da Silva Mandulão (do povo Makuxi) e Luciano Baniwa, os quais, em conjunto com os movimentos sociais, têm contribuído para que seja ofertada, gradativamente, uma educação diferenciada para a população indígena como estratégica de resistência ao colonizador e ao pensamento colonial, como diriam Dussel (1995; 2008) e Quijano (2005).

Para Emídio-Silva (2017, p. 98) devemos ser resistência à:

[...] colonização interna, em que o Sul tenta colonizar o Norte, transformando os territórios indígenas em pastos ou áreas de agricultura em larga escala, contribuindo para o empobrecimento da rica biodiversidade da Amazônia, implantando o pensamento colonial e unicultural na Amazônia Oriental.

Corroborando as reflexões de Emídio-Silva (2017), os estudos de Tassinari e Gobbi (2009) sinalizam que, nesta época, as políticas públicas destinadas à educação escolar indígena estavam baseadas em perspectivas etnocêntricas e coloniais. Embora haja um investimento governamental em relação à produção de material pedagógico, referenciais para a elaboração de currículos específicos e formação de professores indígenas, ainda persiste uma lógica anti-indígena.

3.4 Educação Física Escolar

No Brasil as reflexões sobre relações multiculturais e interculturais na Educação Física são recentes. A área é, predominantemente, pautada em estudos construídos na Europa e na América do Norte. Somente na última década avançamos em termos oficiais (normativas, diretrizes e referenciais) em direção a um projeto de ensino de Educação Física amparado na educação multicultural e intercultural, especialmente destinado às populações indígenas.

As reflexões acerca do multiculturalismo e interculturalidade na educação trazem críticas pertinentes ao universalismo cultural hegemônico e desafia – nos a construir uma educação dialógica e de respeito entre os diferentes saberes e culturas. Tavares (2014) ressalta que o interculturalismo parte do pressuposto da multiculturalidade, no entanto, suas perspectivas são mais amplas e dinâmicas, pois requer “um diálogo frutífero e crítico entre as diferentes tradições culturais e paradigmas civilizatórios” (Estermann, 2013 *apud* Tavares, 2014, p. 185).

Nessa perspectiva, a educação intercultural não representa somente uma crítica a uma ideia dominante em nossa sociedade capitalista, colonial e etnocêntrica, na verdade,

questiona e provoca reflexões contra a “homogeneização cultural” imposta por essa sociedade e pelos processos educacionais construídos a partir de relações de exploração, dominação, discriminação e invisibilização cultural.

Nesse contexto, Candau (2006 *apud* Souza; Fleuri, 2003, p. 71) aponta a existência de uma “cultura escolar, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização”, apartada da cultura da escola com seus sujeitos ativos, seus diferentes saberes, suas histórias de vida, marcas de sua cultura, seus ritos e suas linguagens.

Como explicita Souza e Fleuri (2003), a cultura da escola “se constitui pelo jogo de intercâmbio e interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação, em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamento dos sujeitos implicados nesse processo”.

É neste campo de tensão permanente, entre a cultura na/da escola, que está a Educação Física escolar indígena, com suas possibilidades de intervenção através da linguagem da cultura corporal em uma perspectiva intercultural, sendo desafiada a construir uma prática pedagógica atenta ao respeito às diferenças e aos processos discriminatórios, na medida em que devido ao “predomínio absoluto de conhecimentos da mesma matriz, em tais propostas as narrativas dominantes deslocam as práticas corporais do outro para uma condição inferior” (Neira, 2011, p. 105)

Em seus estudos, Nunes (2009) relata ser:

[...] de estranhar que no Brasil os currículos mais conhecidos da Educação Física apresentem alguns sintomas gravíssimos de amnésia com respeito as práticas corporais [...] indígenas, tanto do passado como do presente: quais jogos danças e lutas pertencentes a esses povos são estudados nas escolas brasileiras? [inclusive na graduação e pós-graduação] Com um currículo que ignora os conhecimentos dos grupos que compõe uma parcela significativa da população, veicula-se e impressão que sua contínua condição desprivilegiada lhes é merecida. Frente a isso, afirma-se que a experiência corporal euro-estadunidense é de aplicação universal, ou seja, a única vivência histórica válida e todos devem assumi-la como tal (Nunes, 2009, p. 236).

Em contraposição à predominância da amnésia das práticas corporais indígenas e à universalização da experiência corporal euro-estadunidense nos currículos, temos a proposta da decolonização dos currículos, destacando os diferentes saberes escolares e práticas sociais dos grupos dominados e da cultura popular e suas histórias de luta (Giroux; Simon, 2005).

Tal perspectiva corrobora a valorização e reconhecimento da diversidade identitária da população e cria contextos necessários para que as narrativas sejam concretizadas

com base na cultura local, de forma a denunciar condições de opressão e oferecer resistência à opressão (Apple, 2001).

Nessa esteira de pensamento, interpretamos que a Educação Física escolar Indígena pode contribuir significativamente para o resgate da história, dos conhecimentos e de valores contra opressões sociais e culturais. Mas esse posicionamento só ocorrerá através da dialogicidade entre o homogêneo e o diverso, envolvendo homens e mulheres.

Por parte do educador, da mesma maneira, cabe romper com a visão eurocêntrica do currículo e tratar das práticas corporais oriundas de povos e grupos culturais indígenas, tradicionalmente marginalizadas pelo currículo escolar, com a dignidade que merece (Neira; Nunes, 2009).

O processo de ensino-aprendizagem produzido pela Educação Física escolar indígena do Ensino Médio, fundamentado nos referenciais dos estudos culturais e à luz da interculturalidade crítica (Candau, 2006, 2016; Walsh, 2008), vem sendo aquele que mais se mostra disposto ao desafio de desenvolver uma pedagogia que procura impedir a reprodução consciente (ou inconsciente) da cultura corporal dominante (Neira; Nunes, 2009). Assim, compreendemos que a Educação Física escolar indígena:

[...] pode basear-se na cultura corporal do próprio grupo, a cultura corporal de outros povos e a cultura corporal da sociedade envolvida, mediando o diálogo e a reflexão das relações socioculturais [...] entendemos ser imprescindível que exista paridade de direitos entre os grupos que se encontram na sociedade [...] enquanto processo de oposição aos processos de invisibilidade e de não reconhecimento de grupos culturalmente oprimidos [...] visando uma ressignificação crítica, conceitual e reflexiva da área em prol de criar novas possibilidades de diálogo e produção de conhecimentos, relacionadas com suas práticas culturais (Skolaude *et al.*, 2019, p. 73-74).

O RCNEI (Brasil, 1998), ao tratar das disciplinas curriculares que dele fazem parte, realça um bloco de temas transversais, indicando a possibilidade de reflexão entre as várias áreas do saber, além do projeto social e cultural específico que cada comunidade pretende construir.

Ao pensarmos especificamente na Educação Física escolar, o referencial indica três eixos relevantes para ampliar esse componente curricular na Educação Escolar Indígena: a cultura corporal do próprio povo, a cultura corporal de outros povos indígenas e a cultura corporal da sociedade envolvente (nacional e internacional).

É nessa perspectiva que Freire (2017) convida-nos a pensar o diálogo como um momento em que os sujeitos se encontram para a reflexão crítica sobre o meio, a sua cultura e a cultura dos “outros”, confrontando assim o aprisionamento em que se estrutura

a educação antidialógica, que é baseada na homogeneização dos saberes (educação bancária) e nas relações de poder.

Portanto, o Documento consolida-se como instrumento para:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas,
- b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras,
- c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (Brasil, 1998, p. 13).

A educação dialógica e intercultural se complementam na forma de pensar a educação, a sociedade e a identidade na construção de práticas corporais culturais no contexto do componente curricular da Educação Física, tanto na educação regular quanto na Educação Escolar Indígena (Skolaude; Canon-Buitrago; Bossle, 2020).

Reconhecemos as possibilidades da educação intercultural como projeto social, político e epistemológico, pois entendemos que partindo da aceitação de que o conceito de interculturalidade está carregado, simbolicamente, de imaginários diversos (Walsh, 2008). Assim,

O fato de que o mesmo não esteja conformado por uma base de significados estáveis, nem necessariamente compartilhados, mas por sentidos que representam uma variedade de posições dinâmicas, tanto individuais como coletivas, integra a realidade e o problema a serem enfrentados e assumidos em sociedades atravessadas por desigualdades de todo tipo, nas quais o acesso à escola e à escolaridade contribuem para essa iniquidade (Walsh, 2008, p. 56).

Considerando tal afirmação, Leite (2017) reflete sobre como os povos indígenas produzem, vivenciam, expressam, significam e ressignificam suas concepções de mundo. Concepções estas que devem ser respeitadas nos currículos e disciplinas escolares, de modo a privilegiar um processo de dialogicidade com a diversidade de saberes existentes em uma perspectiva intercultural e bilíngue, tal como previsto no RCNEEI (Brasil, 1998), expressando a necessidade:

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

Alinhado a esse pensamento, a proposta de uma EFEI diferenciada (intercultural e bilíngue), como direito, nasce em meio a uma sociedade culturalmente diversa, historicamente submetida a práticas homogeneizadoras.

Pensando nisso, Saneto (2016) entende que a interculturalidade na Educação Escolar Indígena é um processo de construção e solidificação de uma sociedade democrática, inclusiva e pluralista, capaz de articular políticas de igualdade como ferramenta de diálogo entre contextos diferenciados.

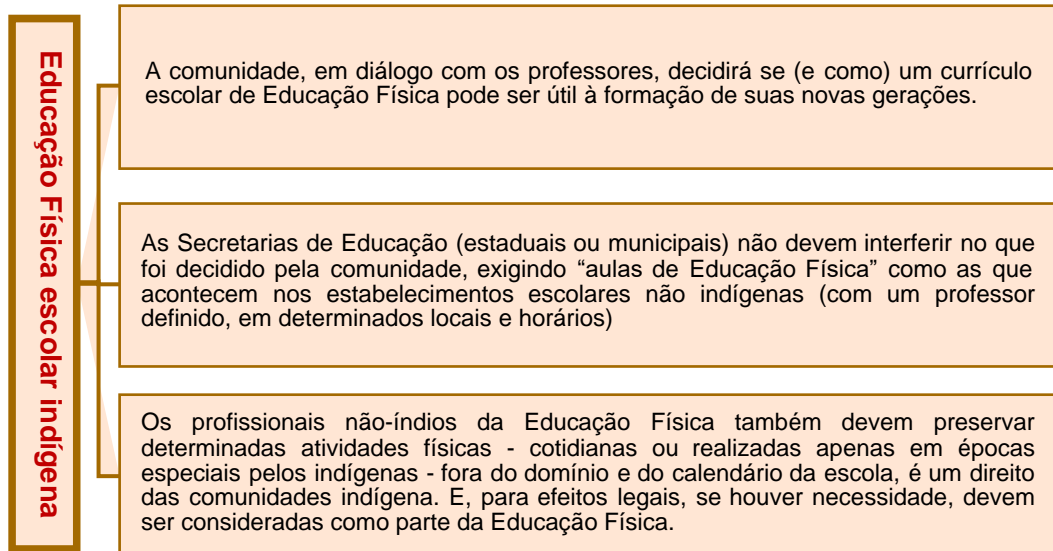
Fazendo parte desses espaços escolares indígena, a Educação Física escolar está, intrinsecamente, ligada com seus sujeitos e saberes. É justamente sobre a escola, seus espaços, sujeitos, saberes escolares e relações dialógicas, a serem estabelecidas entre disciplinas, contextos e alunos, que Oliveira (2017) salienta a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que tenha:

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

Com base nesse excerto, questionamos: o que seria uma Educação Física diferenciada? A posição do RCNEI (Brasil, 1998) está ancorada na ideia de que, em todas as sociedades, não somente no espaço escolar, existem trocas de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo.

O documento sustenta, portanto, que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física. Assim, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) prevê que a existência da Educação Física no currículo da escola indígena dependa de alguns requisitos, os quais foram reunidos na Figura 3.

Figura 3 – Esquema da Educação Física Escolar no currículo da Escola Indígena



Fonte: Elaborado pelo autor com base no RCNEI (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, a EFEI deve se distanciar de qualquer rótulo ou (pré)conceito, ou seja, precisa ser abrangente e levar em consideração a diversidade de sujeitos, de culturas e de contextos na busca de legitimidade nas variadas formas de ser, viver, significar e ressignificar a existência no mundo. Em vista disso, Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020, p. 10) asseveram:

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

A partir da proposta de ressignificação da EFEI para atuar na Educação Escolar Indígena, vislumbra-se a possibilidade/necessidade de se estudar, interagir e abordar as práticas da cultura corporal indígena como um saber a ser tratado na área, distanciando-se da universalização europeu-estadunidense das práticas para o ensino da disciplina no espaço escolar, posto que são necessários o estudo e a análise de outras estratégias/metodologias para compreender as variadas representações sociais dessa cultura corporal. E, a partir desta perspectiva, a área da Educação Física escolar possa se voltar para atender as demandas e realidades indígenas atuais, fazendo com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas disciplinas escolares, o conheça e avalie criticamente (brincadeiras, jogos, esportes,

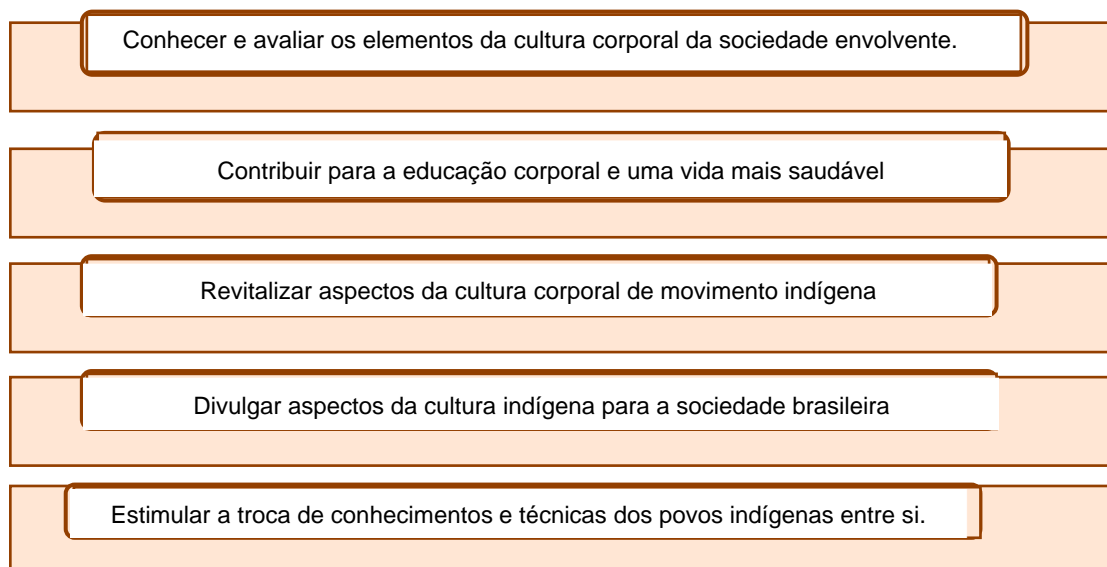
exercícios de ginástica, danças, lutas etc.) os saberes da da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes (Brasil, 1998).

A transformação curricular da EFEI deve levar em consideração a cultura corporal do próprio grupo, de outros grupos e da sociedade envolvente para compreender as diversas práticas corporais (indígenas e não indígenas), com sentidos e significados não homogêneos sobre diversos temas: educação, saúde, lazer e esporte. Nessa perspectiva,

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

Considerando o RCNEI (Brasil, 1998), os objetivos da Educação Física escolar indígena são evidenciados no figura 4 a seguir:

Figura 4 – Objetivos da Educação Física Escolar Indígena (EFEI)



Fonte: Elaborado pelo autor com base no RCNEI (BRASIL, 1998).

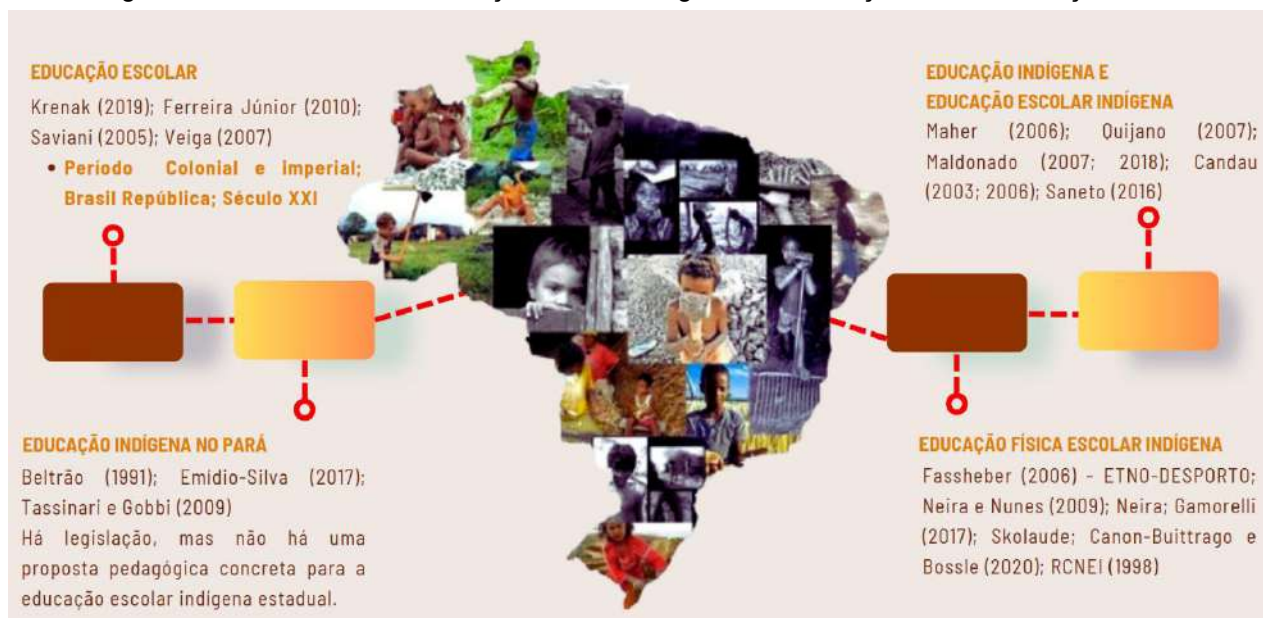
A Educação Física, como componente curricular da EEI, em parceria com outras áreas do conhecimento, deve estabelecer, portanto, um diálogo pedagógico, conceitual e intercultural na produção dos saberes científicos. Desse modo, ela terá a capacidade de (des)construir inúmeras questões sociais, étnicas e culturais que, correntemente, privilegiam formas estereotipadas de enxergar os povos indígenas (Skolaude; Canon-Buitrago; Bossle, 2020).

Ao analisar a literatura da área encontramos estudos apontando que os professores e as professoras de Educação Física escolar não desenvolvem regularmente conhecimentos de matriz afro-brasileira, africana e indígena em suas aulas. Tais temáticas

ficam a cargo de projetos educacionais esporádicos, pouco problematizando os estudos no âmbito da Educação Escolar Indígena devido a uma persistente e contundente desvalorização dos saberes críticos produzidos na Educação Física escolar (Bossle, 2018).

Mediante o exposto, o componente curricular Educação Física na Educação Escolar Indígena, em particular, é um campo promissor a ser investigado para possibilitar entender, pesquisar, ensinar e aprender **os sentidos da cultura corporal dos povos indígenas** e qualificar o processo educativo no trato com os povos indígenas. Também é imprescindível a abordagem dessa temática na Educação Básica do aluno não indígena, conforme preconiza a LDB, para ampliarmos as reflexões sobre o tema.

Figura 5: Resumo sobre a Educação escolar indígena e sua relação com a Educação Física



Fonte: Construído pelo autor (2024)

4 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA E O CONTEXTO ASURINÍ DO TROCARÁ

Nesta seção tratamos dos dados obtidos no trabalho de campo. Localizamos o território indígena estudado, apresentamos as lutas travadas pelo povo Asuriní do Trocará e abordamos a Educação Física no Ensino Médio, o modo como as alunas vivenciam o seu ensino, além do interesse despertado pelo esporte, em especial, pela prática do futebol. Nesse contexto, cultura corporal e identidade são descritas e a visão eurocêntrica da indígena mulher analisada à luz das desconstruções produzidas pelas próprias alunas praticantes do futebol.

Entre idas e vindas à comunidade indígena Asuriní do Trocará, arremessamos nossa rede de pesca no rio caudaloso da cultura, dos costumes, dos ritos e das práticas esportivas para que, em nossas observações, conseguíssemos pescar informações sobre o futebol praticado pelas indígenas Asuriní mulheres do Trocará e sua relação com a cultura Asuriní, esmiuçando um pouco do que vimos e pescamos no nosso trabalho de campo, cujo início ocorreu no dia 14 de agosto de 2020 e finalizou em 14 de outubro de 2023.

Em um primeiro momento, descrevemos e analisamos as informações. Num segundo, passamos a interpretá-las, pois, conforme orienta Negrine (2004, p. 60),

[...] a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo-as e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria, ao passo que a pesquisa quantitativa, a partir da quantificação dos dados recolhidos, se serve de modelos matemáticos para descrever, analisar, interpretar e discutir os achados.

Em campo, priorizamos os procedimentos da etnografia e da observação participante porque apresentam aspectos que viabilizam investigar um fenômeno dentro de seu contexto – o da indígena Asuriní mulher estudante do Ensino Médio que pratica futebol na AIAT –, observando o fenômeno de estudo, sem interferir diretamente, preservando o pesquisador no devido lugar que lhe cabe no contexto investigado, mas sem deixar de se envolver com a comunidade para que se possa apreender o sentido profundo da prática. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um

problema.

Também recorreremos a vários instrumentos e estratégias metodológicas, de modo a garantir uma descrição mais fiel possível da realidade e uma interpretação apropriada, desprovida de preconceitos e pré-noções. Segundo Cardoso (2009), tais procedimentos são um meio de sistematizar os dados, preservando do fenômeno estudado o seu caráter único.

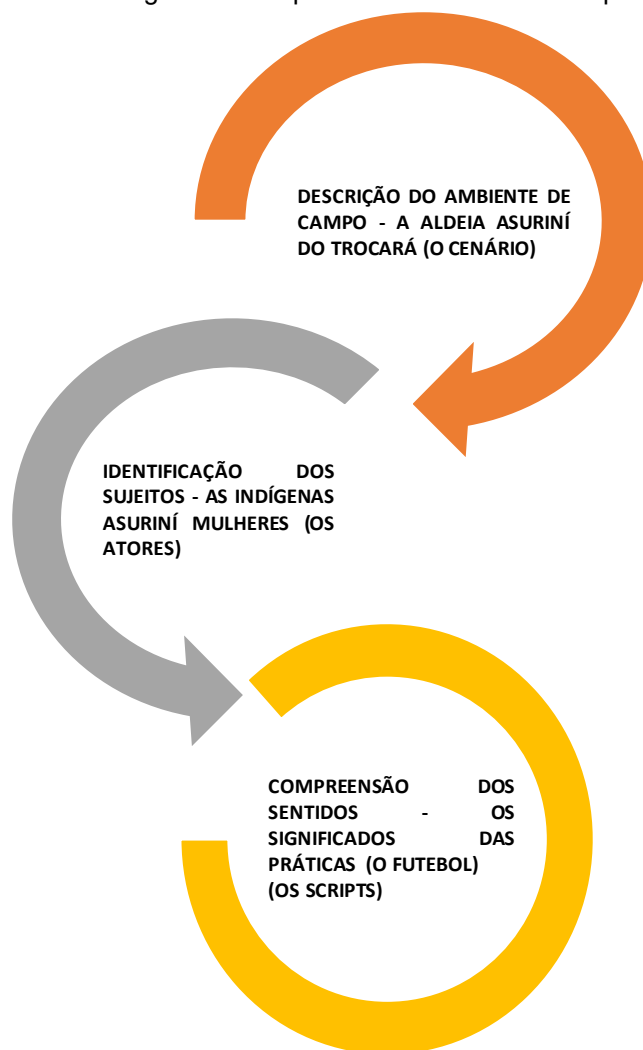
Em relação ao *corpus* analisado, a pesquisa envolveu a participação: a) de indígenas praticantes e não praticantes de futebol, totalizando 103 indígenas estudantes do Ensino Médio, com idade entre 16 e 48 anos, da escola indígena Asuriní do Trocará; b) de lideranças indígenas da AIAT; c) do professor de EFEI do Ensino Médio para conhecer sua prática pedagógica em relação ao tema estudado no município de Tucuruí, estado do Pará, km 18 da Rodovia Transcarnetá.

Os dados coletados e as informações obtidas durante a fase de imersão na AIAT foram sistematizados, descritos e analisados sob o manto da pesquisa qualitativa, como já identificado na introdução desta tese, utilizando os procedimentos da microanálise etnográfica, buscando realizar uma escuta sensível.

De acordo com Mattos (2001), etnografia significa descrever um tipo particular – um etno ou uma sociedade em particular – como é o caso dos indígenas Asuriní do Trocará, sujeitos deste estudo. Tal método é um ramo da antropologia com o propósito de realizar estudos que contemplem a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, educação, cultura e manifestações materiais e imateriais.

Geertz (1989), por sua vez, alerta para o fato de que a realização de estudos etnográficos não se define somente por estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário de campo, mas, sim, pela preocupação de realizar uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das percepções desse grupo e de como eles agem e/ou interagem. Esquemáticamente, a ideia foi proceder conforme o esquema que segue.

Figura 5 – Esquema do trabalho de campo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A pesquisa em campo visa elaborar um diálogo metodológico imprescindível com as práticas, trazendo, em seu bojo, “o olhar, o ouvir e o escrever” (Oliveira, 1996). Nessa linha, o pesquisador debate o trabalho construtivo sob a perspectiva do “olhar, do ouvir e do escrever”, na elaboração do conhecimento, ao apontar para os múltiplos aspectos que envolvem a interatividade de pessoas ou grupos.

Sob tal perspectiva, o **olhar** é construído a partir de esquemas conceituais traçados previamente pelo arcabouço intelectual e por todo o conhecimento e diálogo teórico pelo qual o pesquisador passou, influenciado pelas motivações, volições e necessidades que, em todos os casos, constituem-se como inerentes à atividade humana, impossibilitando a pura neutralidade. Nesse caso, o **olhar** foi elaborado também por meio das revisões bibliográficas realizadas, envolvendo pesquisas sobre a educação indígena/Educação Física escolar indígena e o futebol praticado por mulheres.

O **ouvir**, por sua vez, diz respeito à experiência cognitiva do encontro etnográfico quando o pesquisador é afetado em todos os seus sentidos, não somente ao ouvir como

uma faculdade separada das outras práticas corporais.

Em vista disso, foi necessário situar e acompanhar, etnograficamente, a cultura corporal das pessoas que praticam o futebol, bem como frequentar o ambiente escolar. Assim, além da observação participante (materializada no diário de campo), diferentes ferramentas foram utilizadas. Para o exercício da escuta, optamos pelo uso da entrevista na forma de narrativa, por se tratar de uma forma especial de escutar, permitindo ao pesquisador direcionar os temas a serem abordados dentro do tema de interesse da pesquisa (Oliveira, 1996).

Escrever configura-se como a fase final do estudo, no qual a questão do conhecimento envolve outro contexto intelectual, moral, político e motivacional, em que se realiza a **tradução** da cultura nativa ou dos dados de campo (Oliveira, 1996) em um texto final detalhadamente escrito, caracterizado como uma “descrição densa” (Geertz, 1989).

Conforme Geertz (1989), a etnografia é interpretativa, posto que busca, nos discursos sociais, formas pesquisáveis para a compreensão do objeto do estudo, e microscópica, porque atua num contexto bastante específico. Neste estudo, o contexto específico é o da indígena Asuriní mulher, que pratica futebol, e o escolar, no qual é realizada a EFEI.

Em relação à pesquisa etnográfica em Educação Física, é recente o uso dessa metodologia, de modo que destacamos os estudos de Magnani (1984), intitulado *Festa no Pedacão: Cultura Popular e Lazer na Cidade*, em que realizou uma pioneira investigação antropológica sobre o lazer em espaços urbanos. Em 2002, foram lançados os estudos de Loic Wacquant, que tratam da relação corpo e esporte, materializados no livro *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*, no qual descreveu-se a rotina de uma academia de boxe em Chicago em um bairro de comunidade negra americana.

Recorremos ainda à obra de Stigger (2002), cujo livro *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico* aborda discussões brasileiras relativas ao esporte e ao lazer, buscando entender em que medida o esporte, quando praticado no lazer, é orientado pelas lógicas dominantes do esporte de rendimento.

Em relação à coleta de dados nas aulas de EFEI, foi organizada segundo o calendário escolar das turmas. Neste ponto, cabe destacar que o registro foi feito com o recurso de um celular para que pudéssemos gravar as atividades escolares e a prática do futebol. Tivemos o cuidado em anotar, no diário de campo, os registros de observações acerca dos acontecimentos e diálogos presenciados (Falkembach, 1987; Minayo, 2013).

No transcurso da pesquisa, foram realizados registros (fotos, voz e vídeos) das práticas do futebol, do cotidiano da aldeia e da rotina das aulas de EFEI, entendendo,

desse modo, relações entre os saberes dos alunos/alunas indígenas, o contexto cultural e a aprendizagem escolar.

De forma sistemática, organizamos um resumo das atividades desenvolvidas em campo que apresentamos a seguir, no Quadro 12.

Quadro 12 – Inventário do trabalho de campo

DATA DA VISITA	O QUE FEZ	MATERIAL GERADO
11/08/2020	Primeiro contato com o professor de Educação Física da escola indígena.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre a implantação do Projeto Aldeia do Futebol na comunidade indígena.
14/08/2020	Conversa informal com o professor de Educação Física Jorinan.	<ul style="list-style-type: none"> • Dados sobre o quantitativo de alunos, faixa etária e sexo matriculados na escola indígena.
17/08/2020	Visita à comunidade indígena Asuriní do Trocará.	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre os alunos matriculados.
18/08/2020	Reunião na FUNAI com o Coordenador técnico, Bruno Henrique Costa, líder Asuriní, Perá Asuriní, Diretor-geral do IFPA Tucuruí, Anderson Barbosa, Prof. Jairson Viana, Prof. Jorinan de Sena Fonseca e Téc. Assuntos Educacionais do IFPA, Maria Sarmento.	<ul style="list-style-type: none"> • Foi firmado o interesse da comunidade indígena Asuriní do Trocará na implantação do projeto Aldeia do Futebol na comunidade.
11/09/2020	Visita à Aldeia Indígena Asuriní do Trocará – escola indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o calendário escolar indígena com o professor de Educação Física do Ensino Médio.
08/12/2020	Comunicamos à comunidade indígena Asuriní do Trocará que o projeto Aldeia do Futebol foi aprovado pelo Ministério da Cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> • Depoimentos sobre a importância do projeto ser desenvolvido na aldeia. • Idealização do uniforme do time nas cores da etnia – vermelho/preto
19/04/2021	Visita à Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do torneio de futebol indígena e conversas informais com os indígenas (homens e mulheres).
05/06/2021	Foi comunicado o falecimento de Wagner Matias Barbosa (Coordenador do Programa Academia & Futebol) de Covid-19 em Brasília à comunidade indígena, gerando incerteza sobre a execução do projeto na aldeia.	<ul style="list-style-type: none"> • Depoimentos apreensivos em relação à possibilidade de não se concretizar o projeto.

DATA DA VISITA	O QUE FEZ	MATERIAL GERADO
30/10/2021	Visita a Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre a prática do futebol pela indígena mulher na aldeia e/ou na cidade de Tucuruí.
12/04/2022	Arrecadação de cestas básicas e roupas para doar à aldeia Asuriní. Entrega desses alimentos e roupas para a aldeia Asuriní.	<ul style="list-style-type: none"> • As comunidades indígenas passam por necessidades de itens básicos de alimentação e higiene. Tal aspecto ficou evidente durante as visitas, uma vez que pediam alimentos e roupas.
18/04/2022	Visita a Aldeia Indígena Asuriní do Trocará: - Entrega dos alimentos e roupas coletados. - Realização de conversas sobre a prática do futebol na aldeia, principalmente, pelas indígenas mulheres com as lideranças indígenas e praticantes de futebol.	<ul style="list-style-type: none"> • Percebeu-se que as mulheres gostam e praticam o futebol regularmente. • Foi solicitada a doação de um kit de uniforme de futebol pela indígena mulher I. Asuriní. Aliás, ela já possuía até o desenho do uniforme, com detalhes da cultura indígena. • O indígena I. Asuriní solicitou a doação de um kit de uniforme infantil para futebol. • Notou-se que o futebol faz parte da realidade do indígena Asuriní.
09/06/2022	Visita à Aldeia Indígena Asuriní do Trocará	<ul style="list-style-type: none"> • Depoimentos de indígenas mulheres residentes na cidade de Tucuruí que retornam à aldeia regularmente, sobretudo, para participar dos torneios de futebol feminino da aldeia. • Observação de uma exposição da escola indígena, inclusive, com temas sobre o futebol praticado na aldeia Asuriní. • Conversa com a diretora e supervisor da escola indígena.
12/04/2023	Visita à escola da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista realizada com a professora de Educação Física do Ensino Fundamental I e II: a indígena Vanderleia Asuriní.
13/04/2023	Visita à escola da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista realizada com o Prof de Educação Física do Ensino Médio, Jorinan Sena.
18/04/2023	Visita à Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.	<ul style="list-style-type: none"> • Evento de comemoração ao dia dos povos indígenas: exposições e jogos de futebol.

DATA DA VISITA	O QUE FEZ	MATERIAL GERADO
19/04/2023	Visita à Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.	<ul style="list-style-type: none"> • Culminância do evento de comemoração ao dia dos povos indígenas.
Entrevista com professor de Educação Física do Ensino Médio Jorinan de Sena Fonseca.	Relato sobre a atuação do professor e como a Educação Física escolar indígena é desenvolvida.	Dados sobre o quantitativo de alunos, faixa etária e sexo matriculados na escola indígena.
26/04/2023	Entrevista com a diretora escolar Rosânia Moraes Barbosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre o PPP, a organização e o funcionamento da escola.
03 e 04/06/2023	Organização e execução do I Torneio Wagner Matias de Futebol de Indígenas Asuriní mulheres.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e entrevista com as mulheres dos times participantes do torneio.
10/06/2023	Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com as lideranças dos times de indígenas Asuriní mulheres da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.
13/06/2023	Entrevista com o secretário escolar Muretehoa e com alunas do Ensino Médio praticantes de futebol.	<ul style="list-style-type: none"> • Relato sobre o contexto escolar, a Educação Física e o futebol de indígenas Asuriní mulheres.
14/06/2023	Entrevista com alunas do Ensino Médio praticantes de futebol.	
19/06/2023	Entrevista com o secretário escolar Muretehoa Assuriní.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos sobre o contexto escolar: material didático, relação currículo escolar e cultura Asuriní do Trocará, formação dos professores atuantes na escola, futebol e indígena mulher e recursos financeiros da aldeia.
24/06/2023	Visita à exposição da II Feira Cultural Asuriní na escola indígena.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação das exposições realizadas por alunos e professores da escola e conversas com professores, alunos e indígenas idosos.
14/10/2023	Conversa com o cacique-geral, Kajuangawa Assuriní.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos sobre a entrada do futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, sobre a prática do futebol na sua adolescência e na vida adulta e sobre o futebol de indígenas Asuriní mulheres atualmente.

O ato de observar, dialogar e entrevistar é uma forma de construir uma escrita que permita conhecer o território desconhecido do outro, possibilitando exercitar a escuta e conhecer outras vivências. Em conformidade com Souza (2012, p. 87), essa estratégia é um “cenário que coloca em cena um desejo de saber e uma escuta que dá a chance do entrevistado de narrar aquilo que experienciou”.

A partir do exercício dessa possibilidade, este texto foi escrito com base em quatro eixos principais: a indígena mulher, a escola, a Educação Física escolar indígena e o futebol entre as indígenas Asuriní mulheres da aldeia Trocará. Os relatos feitos pelos/as participantes da pesquisa e os dados registrados no diário de campo materializam as experiências das indígenas Asuriní mulheres com o futebol, a escola e a Educação Física escolar indígena. A escolha dos/as participantes desta pesquisa ocorreu mediante suas atuações no campo estudado.

As narrativas dos/as participantes da pesquisa não aparecem como dados prontos e acabados, mas como documentos produzidos em determinado contexto cultural e por meio da linguagem no encontro entre pesquisador e sujeitos/mulheres da pesquisa.

É importante ressaltar que os dados foram sempre revisados, tanto as entrevistas como as descrições, e articulados com o contexto histórico-social do grupo e com seu movimento no mundo material. Assim, buscamos evidenciar as relações existentes entre os diferentes espaços/saberes escolares da aldeia e do futebol.

4.1 Localização da aldeia

Localizada na região Norte, especificamente na Amazônia Paraense, no município de Tucuruí possui 2.084, 289 km² de área total, cuja população, conforme estimativas do IBGE em 2022, é de 91.306 habitantes (IBGE, 2023). Desde a construção da UHE, o município passou por profundas transformações, visto que ela motivou a migração de milhares de pessoas para a região, causando grande impactos ambientais na área.

Pedrazzani e Leitão (2008 *apud* Arnaud, 1983) destacam que, entre 1970 e 1980, a população local de Tucuruí apresentou um crescimento de 517,1%, reforçando que o acesso à energia elétrica e ao crescimento de Tucuruí provocou a construção de rodovias e projetos de instalação de sistema de elétrica rural pelo governo do Estado, tendo impacto direto no território Asuriní do Trocará.

A construção da UHT afetou, diretamente, os municípios de Tucuruí, Breu Branco, Novo Repartimento, Goianésia, Ipixuna e Itupiranga em virtude da construção do lago artificial, provocando uma inundação de 2.830 km². Essa construção acarretou diversos problemas ambientais, como alteração da fauna, da flora, do solo, do clima e da água,

dentre outros. A UHT não provocou danos somente aos municípios inundados, mas no Vale de Caraipé e nas aldeias indígenas Parakanã, cujos membros foram parcialmente indenizados, o que não aconteceu com o povo Asuriní.

Em 1981 a Eletronorte calculou que a barragem deslocou cerca de 32 mil pessoas, além da população indígena dessa região (Fearnside, 2002). Concluídas as indenizações, ofereceu-se uma pequena ajuda para aqueles que optassem por abandonar a área por conta própria. Os poucos reassentados enfrentaram uma realidade bem distinta do que havia sido prometido inicialmente (Ecoagência, 2009).

Nesse contexto, em 1981, foi constituído o Movimento dos Expropriados pela Barragem de Tucuruí, com o apoio dos sindicatos de trabalhadores rurais locais, que encaminhou à empresa Eletronorte e a outras autoridades governamentais suas denúncias e reivindicações (Correa, 2009). O descontentamento em relação à UHE de Tucuruí e aos impactos provocados pela sua construção ainda faz parte da realidade dos moradores dessa região na atualidade.

4.2 Deslocamentos e luta dos Akuáwa – Asuriní

Segundo Franz-Boas (1920 *apud* Lévi-Strauss, 2003, p. 21), “para compreender a história, não basta saber como são as coisas, mas como chegaram a ser o que são”. Nessa linha de pensamento, acreditamos ser importante um olhar sobre a história do povo Asuriní do Trocará, constituída em um período pré-contato e um pós-contato com os não indígenas.

Inicialmente, os Parakanã e os Asuriní eram tratados pelos não indígenas como membros de uma única etnia: a Parakanã. O reconhecimento da existência dos Asuriní pelos não indígenas, na região, deu-se a partir de:

[...] 1928 quando os Asuriní intensificaram os seus ataques. Foi quando um engenheiro, chefiando 40 homens bem armados, atacou um acampamento Asuriní matando oito homens. Em 1930, na proximidade de um local denominado Joana Perez, os Asuriní atacaram e mataram castanheiros. Um novo ataque ocorre no quilômetro 22 da ferrovia, em 1933. Novos ataques ocorreram até que, em 1945, um engenheiro da ferrovia e delegado especial da Polícia de Tucuruí, organizou uma expedição contra os índios Asuriní, armados com granadas e fuzis enviados pela Polícia do então Distrito Federal. Os índios não foram encontrados e o S.P.I. conseguiu que fosse aberto um inquérito contra o engenheiro (Laraia, 2015, p. 7).

Nesse registro de pré-contato, os principais inimigos do povo Asuriní eram os Parakanã (Andrade, 1992). Posteriormente, os Asuriní passaram a ocupar as cabeceiras do Rio Pacajá, mudança estimulada por guerras constantes com outras etnias. Conforme

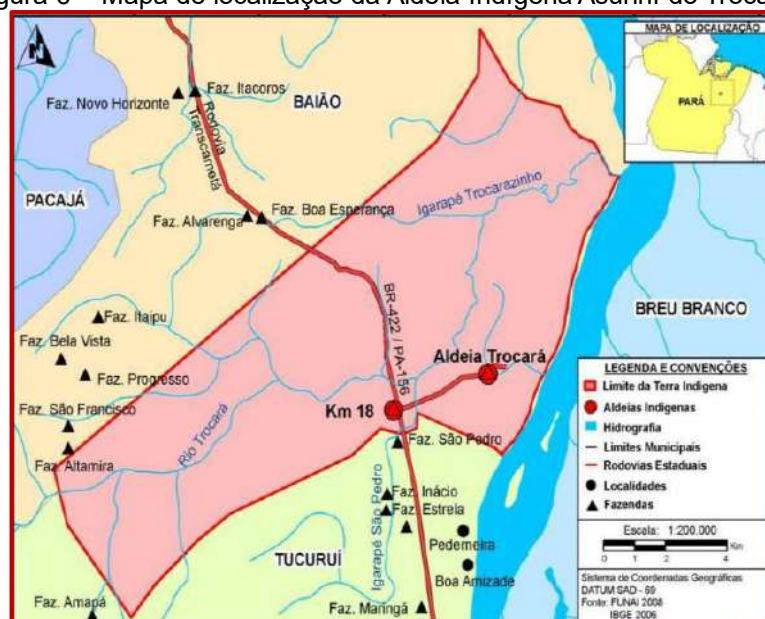
Andrade (1992), na região de Pacajá, os Asuriní mantiveram relações de guerra com os Parakanã. Por conta disso, se deslocaram para as proximidades do rio Trocará.

Segundo Arnaud (1983 *apud* Andrade, 1992, p. 21), “o primeiro contato oficial dos Asuriní com a frente de atração do SPI deu-se em março de 1953, no sítio Apinajé, entre os igarapés Pinhanheira e Trocará, próximo à área que ocupam atualmente”. Nessa fase, de acordo com os relatos de Andrade (1992), eram intensos os conflitos entre os Asuriní e os Parakanã, e entre os Asuriní e os não indígenas.

Em relação ao conflito entre os Asuriní e os não indígenas, este ocorria, principalmente, com os castanheiros e os trabalhadores da estrada de ferro, porque, desde 1920, o trecho Tucuruí – Marabá se tornou uma área de extração de castanha-do-Pará, que contou com a construção da EFT para o escoamento da produção. A EFT atravessava o território Asuriní e Parakanã, de tal modo que oportunizou a entrada de não indígenas em grande quantidade à região do rio Tocantins, provocando o avanço da ocupação na região e a ampliação de conflitos. Atualmente a EFT encontra-se desativada.

O povo indígena Asuriní do Território Trocará também é conhecido como os Asuriní do Tocantins, Asuriní do Trocará e Akuáwa-Asuriní, e hoje vive na região Norte da Amazônia paraense, município de Tucuruí-PA, Brasil. Encontra-se constituído por 813 indígenas (IBGE, 2023). Antes, ocupou o município de Pacajá e, após conflitos com o povo Parakanã, mudou-se, estabelecendo-se nessa região inicialmente às margens do rio Tocantins. Na década de 1980, com a construção da UHT, e as consequentes inundações em virtude dessa construção, os indígenas foram obrigados a se deslocar para terras mais distantes da margem do rio (Figura 6).

Figura 6 – Mapa de localização da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará



Fonte: Gonçalves (2010).

As Terras Indígenas dos Asuriní, localizadas na jusante¹⁶ da Hidrelétrica de Tucuruí, não foram, completamente, inundadas pelo reservatório. Ainda assim, os Asuriní sofreram “efeitos indiretos”, ou seja, as consequências das profundas transformações na estrutura socioeconômica da região e dos desequilíbrios ecológicos resultantes da instalação da obra na década de 1980. Entre as transformações ocorridas, há o excesso de fazendas que se instalaram nos arredores do Território indígena, desmatamento excessivo e a inundação da área localizada às margens do rio, devido a eleva o do nível da  gua.

De acordo com o *site* Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental (ISA), atualmente o povo   conhecido como os Asuriní do Tocantins ou Asuriní do Trocará e Akuáwa-Asuriní. O Território indígena do Trocará (TIT) está localizada   margem esquerda do Rio Tocantins, junto   foz do igarapé Trocará, situando-se nos limites dos municípios de Tucuruí e Baião, mas mais próxima do município de Tucuruí. A seguir descrevemos registros da primeira visita ao local.

As primeiras impressões ...

 s 7h30 da manhã de segunda-feira sai de Tucuruí acompanhado do Prof. Jorinan, rumo   aldeia Asuriní do Trocará para conhecer a escola indígena dessa comunidade e buscar informa es sobre os alunos matriculados, os níveis de ensino e material didático-pedagógico utilizado.

Ao nos aproximarmos da aldeia, fui percebendo, de imediato, a mudança na vegeta o, que se se torna mais densa e preservada. Ao entrar no ramal que d  acesso   aldeia, observamos, na entrada, uma placa de identifica o das Terras Indígenas e, em seguida, três casas de madeira de indígenas. Depois disso, seguimos por um ramal cercado de mata preservada por uns 3 km, até que se chegamos a outro quantitativo de casas indígenas (aproximadamente oito casas de madeira e de alvenaria).

Seguindo o caminho, 1 km depois, deparamo-nos,   esquerda, com o primeiro e maior campo de futebol da aldeia e   direita um conjunto de mais ou menos 10 casas de alvenaria, todas iguais, que, segundo informa es do professor, foram construídas em uma parceria da prefeitura municipal de tucuruí com o governo do Estado do Pará, como repara o pelos danos causados com a constru o da rodovia Transcama  (Rodovia que passou dentro da TI). Mais   frente, há o posto de saúde e a Escola de Ensino Fundamental Warara’awa Asuriní, esta segunda em regime de convênio. A escola foi uma conquista/solicita o dos indígenas, cujo formato   circular, estando na área central.

Na escola, fomos recepcionados pela diretora da escola, a Sra. Rose, servidora da Prefeitura Municipal de Tucuruí. Ela nos informou que nessa escola funciona o Ensino Fundamental I e II, de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Tucuruí, e o Ensino Médio de responsabilidade

¹⁶ Jusante   o mesmo que rio abaixo de um determinado ponto de referência.

Estando a aproximadamente a 25 km ao Norte da cidade de Tucuruí, na PA-156 / BR-422, amplamente conhecida como Transcarnetá desde a década de 1970, após reivindicações dos Asuriní, a TIT possui serviços de energia elétrica, sistema de água encanada, escola indígena e posto de saúde. Recentemente, em 2023, a Eletrobrás-Eletronorte construiu banheiro, área de lavar roupa e caixa d'água (Imagem 1).

Imagem 1 – Construção de banheiro, lavanderia e caixa d'água



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Porém, os serviços de energia elétrica e água encanada disponibilizados à comunidade indígena, segundo relatos dos moradores da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, são fornecidos de modo precário. A energia elétrica chega inclusive a faltar por até dois dias seguidos e o fornecimento de água depende de abastecimento de carro pipa (Imagem 2).

Imagem 2 – Carro pipa abastecendo caixa d'água



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

A população indígena que vive nessa TI distribui-se, principalmente, em quatro aldeias: Trocará (aldeia central), Ororitawa, Oimutawá e Marirotawa. Em 1977, ocorreu a

demarcação da área que corresponde à TIT, mas a regularização e homologação foram realizadas apenas em 1982 (Carvalho, 2006), pelo Decreto nº 87.845, de 22 de novembro de 1982 (Brasil, 1982).

Ribeiro (2014) afirma que a aldeia Asuriní resume-se à aldeia Trocará, sede da TI, que fica ao centro, na qual são tomadas as mais importantes decisões desse povo, incluindo a aldeia Oimutawara, a Ororitawa e a Marirotawa. Essa é uma estratégia das lideranças indígenas para assegurar a posse de suas terras e livrá-las de invasões e, conseqüentemente, da sua devastação. A autora ressalta, ainda, o grau de organização do povo Asuriní, pois cada núcleo é gerenciado por um cacique, embora entre esses caciques haja um cacique-geral, também chamado de capitão, atualmente assumido por Kajuangawa Assuriní, mais conhecido por Kaju (líder de todas as aldeias).

Aquino (2010) relata que os núcleos são organizados em conformidade com o parentesco familiar e casamentos, de tal modo que esses núcleos estão divididos entre as principais lideranças da aldeia. Assim, dividem-se em pequenos núcleos formados por conjuntos de casas de alvenaria, em meio a poucas casas de paxiúba – caule de palmeira e outras com apenas palhas nas paredes e telhados (Imagem 3).

Imagem 3 – Núcleos de casas da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Na Imagem 3, observam-se as primeiras imagens registradas do local, em que se percebe a coexistência de moradias tradicionais, construídas com materiais da floresta, e moradias em alvenaria, mesclando tradições culturais tradicionais e demandas contemporâneas.

Na aldeia, existe, ainda, a Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI) da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará (imagem 4), a qual é destinada, especificamente, para atender às necessidades da comunidade indígena, devendo propor políticas de saúde diferenciadas para essa população, tendo em vista suas particularidades culturais, sociais e epidemiológicas, além de exames clínicos.

A UBSI informa à coordenação do Projeto Aldeia do futebol, regularmente, o nome de mulheres participantes do projeto que estão grávida, além de orientá-las sobre a segurança da gestação e o desenvolvimento do feto em relação à prática de futebol. Essa preocupação é relevante porque o futebol é uma atividade intensa e, em alguns casos, pode envolver contato físico abrupto. Dependendo do estágio da gravidez, a prática do futebol pode representar riscos para a gestante e para o feto, dado que é passível haver quedas, choques e esforços intensos.

Imagem 4 – Unidade Básica de Saúde Indígena do povo Asuriní (UBSI)



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Imagem 5 – Visão aérea da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará – UBSI.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

As atividades de subsistência da aldeia hoje se concentram na atuação de seus membros no serviço público, pois os servidores da escola indígena Warara'awa são, em sua maioria, indígenas que trabalham na Educação Infantil, Ensino Fundamenta como professor/a, apoio, segurança, merendeira, supervisor e administrador escolar. Grande parte também recebe auxílios financeiros concedidos pelo governo federal.

Atualmente, com menor frequência, ainda fazem atividades de caça, pesca, coleta de sementes e artesanato, em sua maioria como forma de lazer e não mais para subsistência, o que demonstra ter havido mudanças significativas nas práticas cotidianas dos Asuriní do Trocará, exemplificado na fala de um indígena servidor público municipal ao ser indagado se ia sempre à mata caçar e pescar: “faz muito tempo que não entro na mata [...] fico um tempão sem ir, não vou sempre. Mas quando dar certo a gente pega uns bicho ... uns peixe” (M. Asuriní, 2023, entrevista verbal). O relato sobre as atividades de subsistência e ocupação profissional na aldeia oferecem uma visão abrangente das mudanças na economia e na vida cotidiana da comunidade.

4.3 A língua Asuriní

A língua nativa do povo indígena Asuriní do Trocará, classificada por Rodrigues (1985) como pertencente ao subconjunto IV da família linguística dos Tupi-guarani, configura-se como uma das dez línguas que faz parte do tronco linguístico Tupi-guarani. Também fazem parte desse tronco linguístico: Awetí, Mawé, Mundurukú, Jurúna, Arikém, Tuparí, Mondé, Ramaráma e Puruborá. Assim, esse tronco linguístico associa-se, também, aos povos indígenas Parakanã, Suruí, Tembé, Turiwára, Tapirapé e Avá-Canoeiro.

Os dados linguísticos disponíveis do povo Asuriní do Trocará apresentam características de uma das línguas mais conservadora da família, tanto em termos lexicais como em termos morfossintáticos. Tal constatação evidencia a relevância do Asuriní para a construção da história linguística e cultural dos povos Tupi-guarani e, conseqüentemente, da história dos povos Tupi (Cabral & Silva, 2006).

De acordo com Cabral & Silva (2006) a língua Asuriní está entre as línguas ameaçadas de extinção. Segundo os estudos dos autores, a partir de 1953, quando se deu oficialmente o primeiro contato desse povo com os não indígenas, os indígenas foram obrigados a aprender o português. Na sequência, vieram os missionários religiosos e, atualmente, a convivência com a sociedade envolvente tem reduzido o uso da língua nativa.

Aquino (2010), corroborando as preocupações de Cabral & Silva (2006), apresenta dados mais específicos sobre a situação sociolinguística do povo Asuriní do Trocará, após a realização do Censo linguístico Asuriní, em que se verificou a proficiência da população Asuriní na Língua Asuriní e se constatou que apenas 6,1% desta população fala fluentemente a língua, grupo este formado por pessoas mais idosas. A maior parte da população entende, mas não fala a Língua Asuriní, apenas fazem uso de elementos do léxico e de algumas expressões desta língua.

Muretehoa Assuriní, professor e secretário escolar da escola indígena na época, nos relatou, em entrevista concedida em 2023, a preocupação da comunidade indígena com o possível desaparecimento da língua dos Asuriní do Trocará e expôs a intenção de criar, em conjunto com os professores de língua materna (Pirá Assuriní e Waramuia Assuriní), um curso de formação de professores para ensinar a língua materna a todos os professores da escola indígena. Para ele, todos os conteúdos desenvolvidos no processo de ensino deveriam ser transmitidos na língua materna para assim se preservar a língua de origem.

O idioma Tupi-guarani é de uma família linguística que inclui várias línguas indígenas do Brasil. Essas línguas foram historicamente faladas por várias povos indígenas e têm uma riqueza cultural significativa. No entanto, inicialmente, com o processo de invasão/exploração dos portugueses às terras indígenas e, posteriormente, com a maior aproximação da sociedade envolvente, ocorreu uma difusão intencional da língua portuguesa e da cultura não indígena entre os povos indígenas.

É possível que algumas palavras relacionadas ao futebol tenham sido incorporadas à língua tupi-guarani falada pelos Asuriní do Trocará, mas isso pode variar de comunidade para comunidade. A professora Morosopia Assurini, graduada em Licenciatura Intercultural pela UEPA, que trabalha com língua materna e Educação Física escolar na escola indígena da aldeia, nos expôs algumas terminologias em Tupi-Guarani relacionadas ao futebol e sua prática, arroladas no quadro seguinte.

Quadro 13 – Terminologias em Tupi-Guaraní relacionadas ao futebol e sua prática

Terminologias em Tupi-Guaraní relacionadas ao futebol	
TUPI-GUARANÍ	PORTUGUÊS
Ywá mamahawa	Futebol
Ywá	Bola
Nakawa'é	Estádio
E' apo imong'o ywá	Faz o gol
Eré samaman ywá	Vamos jogar bola
Eré	Vamos
Emamam ywá seope	Joga bola para mim
Emamam ywá isope	Joga bola para ela
Eron ywá	Trás a bola
Eson ywá herotá	Corre com a bola
Emaman ywá kowei	Chuta a bola logo

Fonte: Construído pelo autor (2023)

As palavras criadas na língua tupi-guarani que se referem ao futebol demonstram a integração de terminologias sobre o futebol e sua prática à língua indígena, o que revela a incorporação de elementos da sociedade envolvente às tradições da comunidade. O futebol, como mencionado anteriormente, é um exemplo claro dessa integração de elementos culturais.

O contato com a sociedade envolvente, juntamente com a adoção de elementos culturais, como por exemplo o futebol, pode (re) modular a identidade cultural Asuriní de

forma complexa. Tal situação pode não ser necessariamente negativa; ela representa, em parte, uma resposta à interação entre sociedades e à capacidade das comunidades indígenas de se adaptarem às circunstâncias históricas.

Essa integração de elementos culturais, que pode incluir práticas esportivas como o futebol, não apenas demonstra a resiliência das comunidades indígenas, mas também a sua capacidade em lidar com a interculturalidade. A combinação de tradições antigas e elementos contemporâneos contribui para uma identidade cultural única que reflete a complexidade e a vivacidade da cultura Asuriní. Todo esse processo de adaptação e integração destaca a vitalidade das culturas indígenas.

4.4 A educação escolar no contexto da aldeia

Segundo Cabral & Silva (2006), em 1999 a esfera municipal assumiu a educação escolar do povo Asuriní do Trocará, o que resultou em retrocesso na Educação Escolar Indígena, isso porque foram adotados saberes e estratégia/metodológicas destinadas a alunos não indígenas. As aulas eram realizadas por professores não indígenas, sem formação compatível para trabalhar com o aluno indígena Asuriní e sem levar em consideração o contexto, a língua, a cultura e a sua forma de viver. Embora tenham disponibilizado professores de língua Asuriní na escola da aldeia, esses professores não passaram por formação e exerciam suas atividades desconectados das outras disciplinas curriculares.

Hodiernamente, o atendimento educacional na escola indígena Warara'awa é realizado pelas Secretarias Municipais de Educação (Fundamental I, II e EJA) e SEDUC-PA (Ensino Médio – SOMEI) e ofertados no mesmo espaço escolar. Ressalta-se que apenas em 2010, após reivindicação dos indígenas, foi implantada a primeira escola sob a responsabilidade da SEDUC-PA, tendo sido em 2011 inaugurada a escola na estrutura atual.

No ano escolar de 2023, tem-se 265 alunos matriculados; 18 professores indígenas em Atividade no Ensino Fundamental, nas áreas de Linguagens e Artes, Ciências da Natureza e Matemática, além de Ciências Sociais; 01 supervisor escolar, Muretehoa Assuriní, que também assumiu a função de gestor escolar; e 06 funcionários de apoio, atuando como merendeira e serviços gerais. Os professores do Ensino Fundamental e EJA são indígenas, servidores da Prefeitura Municipal de Tucuruí, que em sua maioria fez graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela UEPA.

O Ensino Médio é ofertado de forma modular. Os professores não são indígenas e pertencem ao quadro de servidores da SEDUC-PA (SOMEI). Ele funciona como um anexo

da Escola Estadual Raimundo Ribeiro de Souza, localizada em Tucuruí - Pa, que cuida dos documentos dos alunos. A gestão da oferta das disciplinas/professores é realizada pela 18ª URE, Município de Mãe do Rio-Pará.

No depoimento da administradora da escola indígena Warara'awa, a pedagoga Rosânia Moraes Barbosa (servidora pública municipal que esteve nesta função até junho de 2023) fornece informações importantes sobre a sua experiência como administradora da escola indígena:

Antes eu trabalhava no lago, por 4 anos como diretora da escola Manoel Mendes. Depois saí de lá, [...] me transferiram pra lá (Território indígena). Pra mim foi uma adaptação, porque lá é diferenciada, totalmente diferente da realidade da gente. Trabalhar com os indígenas, saber se ele vai gostar da pessoa, se ele vai aceitar. Tem todo esse aparato, entendeu? [...] O primeiro ano foi meio assim, que eu fiquei meia preocupada de como trabalhar com eles. Primeiro observei tudo pra mim poder conversar com eles. [...] reuniões, reuniões lá. As lideranças cobravam também e ainda cobram (Rosânia Barbosa, 2023, informação verbal).

De acordo com a Rosânia Barbosa (2023, informação verbal), os indígenas reivindicavam um aprendizado de qualidade. Na época em que assumiu a escola, os professores eram todos não indígenas, trabalhavam há muito tempo na aldeia com o Ensino Fundamental I. A estratégia adotada pela administração da escola foi a de realizar frequentemente reuniões com os indígenas e professores, levando em consideração as reivindicações dos indígenas na construção do processo de ensino.

Em relação ao processo de inclusão dos professores indígenas na escola, Rosânia Barbosa se manifesta:

[...] eles começaram a estudar [...] fazendo a faculdade da UEPA, se formaram. E aí depois eles fizeram um processo seletivo para poder assumir a escola deles [...] Hoje em dia são 100% de professores indígenas lá. Só tem eu de branca lá (no Fundamental I e II) do município. Por enquanto só tô eu lá de branco, mas tem um professor lá que trabalha comigo, Muretehoa. Ele faz parte da equipe pedagógica. Inclusive, ele está cursando o mestrado na UFPA. O mestrado dele é pela federal, 5 deles estão cursando o mestrado pela federal. [...] os objetivos deles é tudo é indígena, tá lá (Rosânia Barbosa, 2023, informação verbal).

A presença significativa de indígenas no processo educacional, incluindo mulheres, em várias atividades na escola, demonstra um empoderamento e envolvimento ativo dos Asuriní na educação de seu povo. Essa participação não se limita ao processo de ensino-aprendizagem, abrange funções administrativas, segurança, supervisão e outras áreas, contribuindo para uma gestão abrangente e representativa. Mas tal envolvimento na educação não é permitido pelo governo do Estado, órgão responsável pela oferta do Ensino Médio, através do SOMEI, no qual todos os professores não são indígenas.

O espaço físico da escola compreende: 8 salas de aula, banheiros, 1 pátio pequeno, cozinha, secretaria escolar, 1 laboratório de informática equipado com computadores que não funcionavam, alojamento para os professores do SOME¹⁷. Durante as visitas, observamos o laboratório de informática sendo utilizado como sala de aula para os alunos do Ensino Médio, devido a ausência de espaços adequados para que a escola funcione conforme o planejado, visto que abrange a Educação Infantil, fundamental I e II, EJA e Ensino Médio.

A escola indígena foi construída pelo governo do Estado, mas a merenda escolar, material de consumo diário, servidores de apoio, professores do Ensino Fundamental I e II, e a manutenção básica da escola são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí-Pa para os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio.

Nas imagens 6 e 7 podemos observar que a área central da escola tem um formato circular, lembrando uma oca indígena, com corredores que interligam as salas a esta área aberta. É a arquitetura se conectando com a cultura e tradições indígenas. Ressaltamos que este espaço escolar, ao abranger diferentes níveis de ensino, não proporciona espaços adequados para atender com qualidade a todos, porque esta lacuna na infraestrutura afeta a qualidade do ensino ofertado.

Imagem 6 – Escola Indígena Warara’awa da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

¹⁷ O Sistema Modular de Ensino (SOME), foi criado em 1980 durante o governo de Alacid Nunes, inicialmente foi implantado como projeto e depois como política de Estado. Nesta época, o Pará possuía 83 municípios e em apenas 18 era disponibilizado o ensino médio, ao passo que, aumentava o número de alunos com o ensino fundamental concluído, conseqüentemente necessitava – se seguir para o ensino médio (ALEPA, 2023).

Imagem 7 – Espaços da escola indígena Warara'awa da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Na escola, além das alunas do Ensino Médio que jogam futebol (participantes deste estudo), também trabalham mulheres que participam do projeto Aldeia do futebol e/ou jogam futebol todo fim de tarde junto com estas alunas do Ensino Médio, uma oportunidade para as alunas interagirem com as mulheres mais velhas. E, as servidoras públicas da escola, aos sábados, avisam com antecedência que estarão ausente do treino do projeto Aldeia do futebol, sugerindo um compromisso regular a prática do futebol.

Nas comemorações alusivas ao dia dos povos indígenas, ocorridas no dia 19 de abril de 2023, houve exposições produzidas pelos alunos, e o futebol esteve presente na exposição (Imagem 8), porque indígenas Asuriní homens e indígenas Asuriní mulheres gostam de praticar futebol, como relatou o professor de Educação Física da escola.

Imagem 8 – Exposição alusiva ao dia dos povos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Durante um diálogo com o Muretehoa Assuriní, supervisor escolar, este descreveu como se materializa o funcionamento da escola que agrupa no mesmo espaço físico o Ensino Fundamental I e II (de responsabilidade municipal) e o Ensino Médio (de responsabilidade do governo do Estado). As informações fornecidas revelam questões fundamentais sobre a estrutura e funcionamento da escola, bem como as frustrações e expectativas relacionadas à ausência de ações do governo do Estado do Pará.

Em relação ao Ensino Médio, Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) relata sentir muito a ausência das ações do Estado, visto que o governo do Estado construiu a escola e a inaugurou em 2011. A partir da inauguração da escola, se limitou a encaminhar os professores do SOMEI para as aulas modulares, não disponibilizando qualquer apoio pedagógico, material e estrutural aos alunos do Ensino Médio. Afirma ainda a sua preferência pela oferta do Ensino Médio regular dentro da aldeia, porque entende que o fato dos professores viverem passando de aldeia em aldeia não gera o vínculo professor – aluno, tão pouco favorece a oferta de um ensino de qualidade.

Em relação ao material utilizado pelo Ensino Médio, Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) afirma que o mesmo não é adaptado à cultura Asuriní, porque os professores:

[...] trabalham com o que é mandado eles fazerem, o que vem de lá de fora mesmo [...] alguns professores que vem, falam: vamos trabalhar em cima da cultura de vocês. Mas outros já vem com a disciplina deles e aplicam e pronto (Muretehoa Assuriní, 2023, informação verbal).

Desde 1999, quando o município de Tukuruí assumiu a educação dos povos indígenas Asuriní do Trocará, até os dias atuais, as mudanças em direção a concretização de uma educação intercultural caminharam a passos lentos, visto que na atualidade o

currículo e o material didático continuam sendo construídos dentro de um modelo eurocêntrico de ensino. Ao tratarmos da formação dos professores atuantes na educação escolar indígena, percebemos a frágil formação proporcionada pelo governo do estado, principalmente no Ensino Médio ofertado de forma modular por não indígenas.

Nesta perspectiva, Muretehoa Assuriní¹⁸, em entrevista concedida em 2023, expressa sua preocupação e expectativas em relação à educação escolar indígena do povo Asuriní.

Em relação ao livro didático, diz:

Vem tudo normal mesmo. Ainda não tem um livro específico que venha assim, adaptado para as aldeias [...] Se tivesse seria bom. Porque estariam valorizando a nossa cultura. De um modo geral [...] cada etnia tem sua cultura específica [...] É, mas teria que especificar cada etnia porque são muitas [...] mas isso é possível, se cada etnia criar o seu próprio material da escola e se pensar num projeto maior e tal (Muretehoa Assuriní, 2023, informação verbal).

Ao questionarmos como seria possível cada povo construir seu material didático, Muretehoa (2023, informação verbal) foi enfático, ao afirmar:

Como a universidade ensinou a gente a produzir, a gente vai produzindo, a gente produz o nosso, o da nossa cultura e com certeza as outras etnias também. Eles vão produzir de acordo com a cultura deles. Aí no caso, juntando assim, esses materiais pode fazer um material específico, e além de as outras etnias conhecerem a cultura das outras (Muretehoa Assuriní, 2023, informação verbal).

Ao afirmar “produzir o nosso, o da nossa cultura”, Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) destaca a importância de um material didático que seja culturalmente sensível e autêntico. Ao construir seus próprios materiais, as comunidades indígenas podem assegurar que os diferentes saberes escolares reflitam adequadamente sua história, tradições e valores. Ele também ressalta a importância da autonomia e da formação necessária às próprias comunidades para a construção de seus materiais didáticos, destacando a importância do acesso à educação de qualidade, como uma ferramenta formativa para as comunidades indígenas.

Ao questionar a administradora escolar Rosânia Barbosa (que atua na direção da escola há uma década) acerca do material didático utilizado na escola ser na língua originária dos Asuriní, esta nos informou que ainda usam o material didático produzido para os não indígenas. E que agora eles (os indígenas) estão adaptando, e fazendo os

¹⁸ Indígena do povo Asuriní do Trocará, estudou sempre na escola indígena Warara'awa e começou a trabalhar como servidor público na escola em 2018 com o Ensino Fundamental I. Fez graduação em Licenciatura Intercultural (UEPA) e atualmente está cursando o Mestrado em Educação (UFPA Cametá).

“trabalhinhos das crianças com sementes, com a tinta. [...] Trabalhinhos de jogos e brincadeiras” (Rosânia Barbosa, 2023, informação verbal).

Imagem 9 – Rosânia Barbosa e Muretehoa Assurini¹⁹



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Rosânia Barbosa (2023, informação verbal) ao tratar do desenho curricular, relata que o atual currículo não privilegia um desenho curricular intercultural, baseado na cultura Asuriní do Trocará, e, ao se referir ao Projeto Político Pedagógico, afirma que este ainda se encontra em construção: “Inclusive nós ainda estamos fazendo o PPP (Projeto Político Pedagógico). [...] Só falta a parte do Ensino Médio pra gente adaptar no PPP, porque o resto já está tudo pronto” (Rosânia Barbosa, 2023, informação verbal).

Em relação ao calendário escolar a administradora da escola indígena afirmou: “É igual. Ainda não tem diferença [...] As festas eles fazem. Tem a noite cultural, tem a festa do mingau” (Rosânia Barbosa, 2023, informação verbal). E acrescenta:

Desde 2021 que a gente tá trabalhando, mas acredito que quando eu sair de lá eles já vão fazer tudo que já começaram. Eles [professores] já estão tudo trabalhando na cultura deles. Porque na realidade, eles são indígenas, eles é que tem que tomar de conta mesmo. A lei fala isso. [...] Os professores tudo indígena [...] tem que estudar, estão aperfeiçoando o conhecimento. Eles estão estudando, eles já estão no mestrado (Rosânia Barbosa, 2023, informação verbal).

¹⁹ Muretehoa Assurini em agosto de 2023 foi nomeado administrador da escola indígena Warara’awa da terra Asuriní do Trocará – Ensino fundamental (Prefeitura Municipal de Tucuruí)

Abaixo, na imagem 10, temos o pôster de apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Licenciatura Intercultural (UEPA), tratando da construção do alfabeto ilustrado na língua Asuriní, um material didático que visa ensinar a língua Asuriní. Assim, percebemos a preocupação dos indígenas com a perda de espaço da língua Asuriní para a língua portuguesa, assim como com o uso de estratégias para ensinar e preservar a língua materna.

Imagem 10 – Pôster de Trabalho de Conclusão de Curso da Educação Intercultural



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A criação de um alfabeto ilustrado não apenas transmite a língua Asuriní de uma maneira acessível, mas também incorpora estratégias pedagógicas locais, tornando o aprendizado mais significativo e culturalmente relevante. Isso pode incluir a representação visual de palavras, como a referência ao futebol com a palavra “Ywá Mamahawa”. O fato de incluir palavras relacionadas ao futebol, uma prática culturalmente significativa na comunidade, destaca-se a relevância cultural do alfabeto ilustrado, conectando as palavras a atividades e contextos cotidianos.

A capacidade de criar seus próprios recursos educacionais não apenas fortalece a preservação da língua, mas também capacita a comunidade Asuriní, permitindo que

assuma um papel ativo na educação de suas futuras gerações. Isso representa um empoderamento significativo em termos de autodeterminação educacional, vindo a amenizar as falhas dos gerenciadores da educação indígena que não disponibilizam material didático-pedagógico adaptado à cultura Asuriní.

Ao passar pelos corredores e salas de aulas percebemos alguns trabalhos com temática indígena, mas em conversa informal com alguns professores nos foi relatado que o material didático do Ensino Fundamental e Médio é produzido pelo próprio professor. Ao tratarmos especificamente do Ensino Médio, verificamos que o Governo do Estado do Pará ainda não disponibiliza material didático bilíngue intercultural para as disciplinas do Ensino Médio das escolas indígenas, mesmo sendo isto previsto na legislação brasileira.

O calendário cultural da comunidade indígena Asuriní do Trocará não faz parte do calendário escolar oficial. Rosânia Barbosa e Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) afirmaram haver a separação entre o calendário cultural dos Asuriní do Trocará (calendário extra oficial construído pelos professores indígenas) e o calendário escolar enviado pela SEMED. Nesta perspectiva, Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) reitera que não há um calendário cultural oficial na escola, tão pouco existe um calendário escolar específico da cultura Asuriní. Hoje a escola segue o calendário enviado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Tucuruí.

Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) diz que os professores indígenas, por conta própria, buscam adaptar o calendário e conteúdos escolares. Ele disse que durante o ano letivo os alunos participam de atividades da aldeia, como a caça e, conseqüentemente, se ausentam da escola para tal, o que significa que a escola acaba por adaptar suas práticas educacionais a esta realidade com vistas à preservação das tradições da comunidade. Abaixo destacamos a fala do Muretehoa Assuriní:

Os alunos saem para caçar com os pais, uns pais passam vários dias. [...] as crianças sempre acompanham os pais, só que aí a gente conversa entre nós, por isso o pai vem avisar: vou levar meu filho pro mato pra pescar ou caçar, aí a gente já não coloca falta, aí já fica como atividade dele mesmo do dia a dia. (Muretehoa Assuriní, 2023, informação verbal)

Entendemos ser essencial o reconhecimento e o respeito às práticas culturais da comunidade, porque as atividades tradicionais desempenham um papel significativo na vida dos indígenas. É através dela que se transmitem conhecimentos, valores e habilidades importantes para a preservação da cultura. Além disso, a adaptação do calendário escolar contribui para a continuidade da participação dos alunos na escola, mesmo diante de práticas culturais específicas.

Imagem 11 – Entrevista com Muretehoa Assuriní






Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Durante as visitas que fizemos, ficou evidente o uso social do espaço da escola, que é visto como um local para a realização de eventos e reuniões escolares, o que demonstra a total integração da instituição na cultura Asuriní. Ao tratarmos de espaços para eventos e socialização, ressaltamos que o campo de futebol também é um local importante para esta comunidade.

Destacamos que o campo não é percebido apenas como um local para a prática do futebol, mas um espaço para compartilhar rituais, festejar e celebrar. Momentos dessa natureza foram presenciados por nós várias vezes. Inclusive, acontecem eventos e exposições da escola no campo de futebol. A integração desse espaço cultural com as práticas tradicionais torna o campo de futebol não apenas um terreno esportivo, mas um território importante para a vida comunitária, impregnado de significado cultural e social. Esta é uma demonstração de como os espaços físicos podem se transformam em espaços que fortalecem e enriquecem o tecido social de uma comunidade.

No dia 24 de junho de 2023 presenciamos a realização da II Feira Cultural Asuriní. Nessa feira observamos várias apresentações de danças e exposição de brinquedos, cerâmica, cestarias, artesanatos, material didático adaptado a cultura Asuriní do Trocará. Também constatamos a prática da pintura corporal. Comprovadamente, a II Feira Cultural Asuriní (Figura 7) foi um evento multifacetado, que apresentou diversas formas de expressão cultural, abrangendo uma ampla gama de elementos constitutivos da rica herança cultural da comunidade Asuriní.

Figura 7 – Folder-convite da II Feira Cultural Asuriní (2023)

<p>II - FEIRA CULTURAL ASSURINI</p> <p>LOCAL:</p> <p>ALDEIA TROCARÁ ERCEP-WARARAWA ASSURINI</p> <p>23 e 24 DE JUNHO</p> <p>HORÁRIOS</p> <p>MANHÃ: 08 h às 11 h 30 TARDE: 14 h às 17 h 30</p>  <p>• 23.06.23 – ÀS 08:00h da manhã – Início da feira cultural com as falas da direção da escola, caciques, lideranças e professores.</p> <p>2023</p>	<p>CONFEÇÕES, EXPOSIÇÕES E DEMONSTRAÇÕES NOS DIAS 23 e 24:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ BRINQUEDOS TRADICIONAIS COM PALHAS DE INAJÁ ✓ MINGAU DE INAJÁ ✓ PINTURAS CORPORAIS TRADICIONAIS ASSURINI ✓ CERÂMICAS ASSURINI ✓ CANTOS E DANÇAS TRADICIONAIS ✓ HISTÓRIAS E NARRATIVAS ASSURINI ✓ TRABALHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ✓ DEMONSTRAÇÃO E CONFEÇÃO DE PANEIRO E JAMACHI (CESTARIAS) ✓ ARTESANATOS ✓ MEMÓRIAS ANCESTRAIS <p>APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DO POVO ASSURINI (Minha Cultura em Quadrinhos) • MATERIAL RECICLADO (Projeto do Lixo ao Luxo). 	<p>NOITE CULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 23.06.23 • 24.06.23 - ENCERRAMENTO • INÍCIO - às 19 h 30 • LOCAL - NÚCLEOS: 1 e 2  <p>Pesan pesesata kato'eté</p> <p>Seja bem, vindo!</p>  <p>Aldeia Trocará, Trans. Cameté km 24 Tukuruí - Pará - 2023</p>
--	--	---

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

As imagens que seguem evidenciam a diversidade cultural presente na feira ao apresentar diversas formas de expressão cultural: brinquedos, cerâmicas, cantos, cestarias, entre outros. As diferentes formas de expressão, como brinquedos, cerâmicas, cantos e cestarias, não são apenas produtos, representam testemunhos vivos da habilidade, criatividade e profunda conexão cultural da comunidade.

Imagem 12 – Exposições da II Feira Cultural Asuriní



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Imagem 13– II Feira Cultural Asuriní: cerâmica e cestarias



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Essa diversidade cultural presente no povo Asuriní reflete o comprometimento da comunidade em preservar e transmitir suas tradições. A feira cultural se torna um espaço onde as expressões culturais ganham vida e proporcionam uma experiência enriquecedora para quem a visita. Promove a valorização e compreensão das tradições do povo Asuriní do Trocará. Essa iniciativa não apenas mantém viva a cultura Asuriní, mas também educa e sensibiliza visitantes sobre a importância da diversidade cultural.

Durante a programação da feira houve a apresentação de crianças cantando músicas infantis na língua Asuriní e a presença de idosos compartilhando as memórias ancestrais. A presença de crianças e idosos no espaço da Feira revela a importância de uma abordagem intergeracional porque o compartilhamento de conhecimento e cultura entre diferentes faixas etárias é vital para a continuidade da identidade cultural da comunidade.

Imagem 14 – Idosos da aldeia na II Feira Cultural Asuriní divulgando as memórias ancestrais



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Ao conversar com os idosos Wakamuwia Assuriní e Inatarohua Assurrini, presentes na feira cultural (Imagem 14), os dois relataram que:

[...] o futebol chegou na aldeia através das nossas idas e vindas à cidade de Tucuui para vender as caças, frutas e sementes. Porque durante essas idas à cidade nós olhava o homem branco jogando futebol. Num certo tempo convidamos eles pra vir na nossa aldeia e depois passamos a jogar futebol na beira do rio, construímos um campo lá, antes mesmo da construção da Hidrelétrica de Tucuui. Depois da hidrelétrica o campo afundou, a água cobriu tudo (Inatarohua Assuriní, 2023, informação verbal).

Wakamuwia Assuriní e Inatarohua Assurrini (2023, informação verbal) também relataram que a alimentação “antigamente era diferente: Comiam caça, não comiam açaí e sim bacaba, não comiam arroz e feijão...” A menção às mudanças na alimentação ao longo do tempo destaca a influência das interações culturais e a adaptação das práticas alimentares, podendo nos fornecer dados sobre as transformações ambientais na região ao longo do tempo, em que a substituição de determinados alimentos podem ter sido influenciados por fatores como disponibilidade, acessibilidade e mudanças no ecossistema local.

Os relatos relacionados à introdução do futebol na aldeia e à localização inicial do campo e da aldeia próximos ao Rio Tocantins, proporcionaram uma visão valiosa da história e das transformações na vida desta comunidade. A menção de que o campo e a aldeia estavam localizados às margens do rio destaca a importância estratégica desta

localização geográfica, porque a proximidade com o rio não apenas facilitava o acesso e a locomoção, mas também desempenha um papel central na vida cotidiana da comunidade.

Essa conexão com o rio, algo ainda tão presente em nossa vida amazônica, não apenas influenciou a mobilidade destes povos, mas também teve implicações culturais e econômicas. A introdução de elementos externos, como o futebol, pode ter tido impactos nas dinâmicas comunitárias, influenciando não apenas as atividades de lazer, mas também as interações sociais e a formação da identidade na aldeia, porque a cultura é viva e dinâmica.

As narrativas de Wakamuwia Assurini e Inatarohua Asurrini (2023, informação verbal) sobre a introdução do futebol na aldeia através das interações com os não indígenas fornece informações interessantes sobre a dinâmica cultural e as trocas entre as diferentes comunidades, oferecendo um retrato da interação entre culturas, das mudanças na vida cotidiana e das formas como as comunidades indígenas incorporam e adaptam elementos externos à sua realidade local. Esses relatos contribuem para uma compreensão mais rica da história e da dinâmica cultural na aldeia. A continuação, ainda hoje, da prática do futebol na aldeia é uma forma de integração cultural que coexiste com as tradições locais, porque o futebol, praticado inicialmente às margens do Tocantins somente pelos homens indígenas, não apenas se tornou uma atividade esportiva e de lazer, mas também criou um cenário social e recreativo importante para a comunidade, incluindo agora a indígena mulher.

O relato destes idosos a respeito da introdução do futebol na aldeia, destaca uma mudança cultural significativa. O futebol muitas vezes atua como uma forma de integração de elementos externos à cultura local, podendo oferecer uma perspectiva única sobre como essa introdução foi percebida na época, porque os idosos representam a experiência/sabedoria, a memória viva dos costumes indígenas e são responsáveis por repassar os saberes ancestrais para os mais jovens.

Os relatos enriquecem a compreensão de como mudanças culturais e ambientais influenciaram a história e as tradições locais. Ouvir diretamente dos idosos, detentores de memórias ancestrais, é uma maneira valiosa de aprender com as experiências passadas e preservar a riqueza da cultura Asurini. Nesta perspectiva, Munduruku (2000; 2005) afirma que o conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho, representando o respeito pelo caminho que os mais idosos percorreram ao longo de sua existência.

A participação dos alunos do Ensino Médio na II Feira Cultural vincula-se às disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2023: Sociologia, História e Geografia. Ao conversar com duas professoras, elas nos relataram que a adaptação dos materiais didáticos à cultura Asuriní em suas disciplinas é uma iniciativa pessoal, visto que o governo do Estado do Pará não disponibiliza material didático específico para trabalhar com os povos indígenas.

A ausência de material didático adaptado à cultura Asuriní, apesar da existência do SOMEI, é uma lacuna significativa, podendo até mesmo dificultar a eficácia do ensino e limitar as oportunidades de aprendizado, um aprendizado que deveria refletir a realidade e a experiência dos estudantes. Destacamos aqui, a importância do respeito à diversidade cultural no processo educacional, com materiais didáticos que reflitam a história, tradições e perspectivas da comunidade Asuriní, visto que isso ajuda os alunos a se reconhecerem na educação, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Especificamente para a Feira Cultural, os estudantes do Ensino Médio tiveram seus trabalhos construídos durante as aulas das disciplinas dos módulos e expostos na feira (Imagem 15).

Imagem 15 – Produção dos alunos do Ensino Médio na II Feira Cultural Asuriní



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Nota-se que os indígenas lutam há algum tempo por uma Educação Escolar Indígena intercultural de qualidade e, através de suas lutas, contribuem para os avanços atuais no processo ensino-aprendizagem indígena. Além do que, através de uma educação intercultural, com um desenho curricular e materiais didáticos específicos,

calendário escolar próprio, formação inicial e continuada aos professores, melhoria da infraestrutura e políticas públicas efetivas, pode-se garantir o direito à livre manifestação e promoção da cultura indígena Assuriní.

A educação indígena é construída no dia a dia, de modo coletivo e colaborativo, e deve contar com a participação de todos os indígenas da comunidade, isto porque os povos indígenas partem do princípio de que todos educam a todos em qualquer situação do cotidiano, e esta educação acontece de modo geracional, ou seja, uma geração passa para outra geração seus conhecimentos (Quaresma; Ferreira, 2013). Para os indígenas, “conhecer e entender as tradições do grupo a que pertence, valorizar e respeitar sua cultura, facilita entender a cultura do outro, e assimilar novos saberes sem se desfazer de suas raízes” (Assuriní, 2020, p. 8).

4.4.1 Educação Física no Ensino Médio da escola indígena Warara’awa Assuriní

A disciplina Educação Física é ofertada de forma modular pelo SOMEI (SEDUC-PA). O Ensino Médio modular trabalha de forma rotativa. A cada 2 ou 3 meses, dependendo da carga horária das disciplinas ofertadas no período, 3 professores ministram suas disciplinas. Desta forma, a disciplina Educação Física (80 horas/aula) é ofertada apenas em um bimestre durante o ano letivo. As aulas são realizadas em sala de aula, no pátio da escola, em espaços externos entre as salas de aula e no campo de futebol de chão batido (núcleo da Vilinha), pois não há quadra poliesportiva na escola para as aulas práticas.

Em relação ao processo de formação continuada dos professores, de acordo com os relatos coletados (durante os raros cursos de formação contínua oferecidos aos professores atuantes na educação indígena), não há formação específica para a Educação Física escolar indígena. O material didático utilizado nas aulas de Educação Física são produzidos pelo próprio professor, pois não lhe é disponibilizado material didático específico para o desenvolvimento da disciplina.

Neste contexto e perspectiva, municípios, estados e união têm falhado em relação à formação contínua de seus professores. Estados e União, em particular, têm negligenciado uma formação inicial nas graduações com desenhos curriculares nas instituições de ensino superior capazes de oferecer atuação de qualidade na educação escolar indígena. A ausência de ênfase suficiente nessa área nas graduações potencializa lacunas de conhecimento e competência, portanto, é de suma importância a revisão dos currículos das instituições de ensino superior para garantir que incorporem uma perspectiva abrangente da educação indígena nos cursos de formação. Isso não deve se

limitar à simples inclusão de temas indígenas, mas abranger uma compreensão profunda das dinâmicas culturais e sociais das comunidades indígenas.

A inclusão de temas indígenas nas escolas não indígenas, conforme preconizado pela Lei nº 11.645/2008, é um passo importante, mas a formação inicial deve ir além disso. Ela deve abordar de maneira holística a compreensão das culturas indígenas, suas práticas educacionais e as melhores estratégias pedagógicas para atender a essas comunidades, de modo a que respeitem e incorporem a diversidade cultural de cada povo, visto que cada um possui suas especificidades. Abordar as questões relatadas acima exige um compromisso coletivo de formuladores de políticas públicas, de gestores educacionais, de instituições de ensino superior, além da sociedade em geral, para garantir que a formação inicial e continuada de professores esteja alinhada às demandas e complexidades da educação escolar indígena.

O professor de Educação Física Escolar do Ensino Médio da escola Warara'awa Asurini

Nosso primeiro contato com o professor de Educação Física (Jorinan de Sena Fonseca) foi por telefone, no dia 11 de agosto de 2020, em que expliquei que tínhamos interesse em colocar um projeto voltado para o futebol dentro da comunidade indígena, necessitando de informações sobre o interesse desta comunidade pelo futebol. O professor foi solícito, inclusive se ofereceu para mediar o contato e ir junto no encontro com o representante da FUNAI em Tucuruí, para que pudéssemos solicitar autorização para a entrada na aldeia Asurini do Trocará. Precisávamos da autorização do órgão para dialogar com as lideranças indígenas sobre o interesse deste povo na implantação do projeto Aldeia do Futebol.

O professor Jorinan cursou sua graduação na UEPA, Campus XIII, Tucuruí, curso de Licenciatura em Educação Física, em 2006. Concluiu o curso defendendo o trabalho "Treinamento da Flexibilidade no ganho de força e Desempenho Funcional em mulheres adultas". Desde 2010, o professor Jorinan atua como professor de Educação Física do Ensino Médio na comunidade indígena Asurini do Trocará. É professor em regime de contrato do SOMEI/SEDUC-PA, e em muitas ocasiões acompanhou os Asurini nos jogos indígenas estaduais e nacionais.

O professor relata que trabalhou nos últimos cinco anos em cinco cidades diferentes: Paragominas, Tucuruí, Jacareacanga, Santarém e Novo Progresso. Nestes municípios atuou com as seguintes etnias: Mundurucus, Tembé, Xikrin, Kayapó, Asurini do Trocará, Borari e Suruí. Ele disse que ao ingressar no SOMEI, em 2010, recebeu formação para atuar na educação indígena. E, ao longo de seu trabalho com a Educação Física escolar indígena, passou apenas por esta formação profissional que abordava os temas currículo e saberes tradicionais.

Em um diálogo no dia 14 de agosto de 2020, perguntei ao professor de Educação Física do Ensino Médio se os indígenas tinham interesse pelo futebol e ele afirmou que os Asuriní gostavam muito de futebol, ressaltando que as mulheres jogavam todos os dias, no final da tarde, no campo de areia. O interesse dos indígenas Asuriní em relação ao futebol despertou-nos para as várias perspectivas de compreensão da cultura e vida cotidiana dessa comunidade.

O fato de as mulheres jogarem diariamente no final da tarde, sugere que o futebol é uma parte essencial de suas rotinas, podendo ser um espaço para interação social e lazer regular, assim como expressar a incorporação da cultura do futebol pela comunidade.

A informação específica da participação ativa das indígenas mulheres no futebol é notável, porque isso pode refletir uma abertura para a inclusão desta mulher na prática do futebol dentro da comunidade, desafiando estereótipos de gênero preconceituosos. O envolvimento das mulheres sugere uma quebra de barreiras e a promoção da igualdade de gênero nas atividades esportivas. Assim, fui instigado a explorar mais esta questão.

Posteriormente, em abril de 2023, tentamos conhecer o processo de formação inicial e continuada de professores, infraestrutura das escolas indígenas, acesso às aldeias e a atuação na educação indígena do professor de EFE do Ensino Médio. As informações fornecidas pelo professor destacam desafios significativos enfrentados na educação escolar indígena. A seguir destacamos algumas considerações feitas pelo professor, relacionadas a esses pontos:

- Na época de sua graduação não se falava em educação diferenciada para indígenas, destacando uma lacuna na sua formação inicial. Isso sugere a necessidade de uma reformulação nos currículos de formação de professores, de modo que aborde adequadamente as particularidades pertinentes à educação escolar indígena.
- Considera como suas maiores dificuldades o acesso às aldeias, estrutura precária das escolas indígenas e a ausência de material didático adequado para cada etnia.
- Em relação a Lei nº 11.645/2008, afirmou ter apenas ouvido falar sobre ela.
- Reclamou não haver uma equipe pedagógica realizando a assessoria regular aos professores do Ensino Médio, tendo na escola apenas os professores do regime modular do Ensino Médio dando as disciplinas daquele período.

A ausência de formação inicial/continuada e assessoria pedagógica aos professores atuantes na educação escolar indígena revela a necessidade de programas de formação que sejam sensíveis à cultura indígena, de modo a ajudar os profissionais a lidar com as complexas especificidades da educação nessas comunidades, para que a educação seja um instrumento de fortalecimento da identidade cultural e não de seu enfraquecimento. Tudo isso envolve equilibrar o ensino de saberes tradicionais com a aquisição de habilidades modernas, garantindo que os alunos se sintam conectados às suas raízes.

Mediante isto, se faz necessário entender a dinâmica funcional do SOMEI, que é a atual estrutura educacional disponibilizada às comunidades indígenas no Estado do Pará. Segundo um professor entrevistado:

O professor que trabalha no SOMEI, trabalha 200 dias letivos no ano [...] Na aldeia Asuriní fico por 50 dias letivos. Em um ano letivo trabalho com quatro etnias diferentes, iniciando sempre com os Asuriní do Trocará, depois vou para Barreirinha (etnia Amanaye), Cajueiro e Tekohawa (etnia Tembé) (Jorinan Fonseca, 2023, informação verbal).

Dentre os temas tratados com esse Professor destaco alguns questionamentos feitos por nós: se o professor recebe regularmente formação profissional para atuar na educação indígena; como ocorre a realização do planejamento das aulas da EFEI; se o conteúdo trabalhado e as estratégias de ensino são as mesmas para todas as etnias; se a Coordenação do SOMEI orienta o planejamento, disponibiliza material de apoio e/ou didático específico; se há material para as aulas práticas de Educação Física?

Em relação à formação continuada disponibilizada aos professores pelo governo do Estado do Pará para atuar na Educação Física escolar indígena, Jorinan Fonseca (2023, informação verbal) relatou que sua única formação foi em 2010, quando iniciou no SOMEI. A falta de formação profissional regular desde 2010 mostra uma lacuna na continuidade do desenvolvimento profissional. Isto é um dado preocupante porque a educação indígena, dada a sua complexidade cultural, demanda uma formação contínua para lidar com as dinâmicas específicas de cada comunidade indígena.

Em relação ao planejamento das aulas de EFEI, o Professor afirmou construir seu planejamento sozinho, mas considerando cada etnia. O fato de fazer o planejamento das aulas sozinho, adaptando o material à cultura específica da etnia com a qual trabalhará, é um ponto pessoal positivo na prática do Professor, sensível à diversidade cultural, mas o apoio e recursos necessários para garantir um planejamento eficaz precisa contar com fundamentos teóricos e práticos a serem garantidos pelo poder governamental.

Ao tratar dos conteúdos e estratégias adotados para cada etnia, o professor de EFEI afirmou utilizar diferentes recursos porque:

há atividades que uma etnia faz e outra não, por exemplo, a corrida com Tora não é praticada em todas as etnias. E há algumas atividades que determinada etnia permite a participação das mulheres e em outra não [...] Temos que levar tudo isso em consideração no momento de escolher o conteúdo (Jorinan Fonseca, 2023, informação verbal).

Segundo o professor de Educação física, no ano letivo de 2023 os conteúdos trabalhados foram: ginástica, esporte, conhecimento sobre o corpo, avaliação física, padrões de beleza e danças. Tais conteúdos, segundo o docente, foram adaptados à cultura Asuriní do Trocará. Numa relação de maior integração com a cultura local, utilizou os saberes da própria etnia para desenvolver suas atividades, tais como: corrida, arco e flecha e danças. Em relação ao material didático-pedagógico e estratégias utilizadas em suas aulas para tratar da cultura Asuriní, o Professor relatou que utiliza jogos tradicionais, danças, pinturas corporais e mitos tradicionais da etnia, que produz e adequa seu material didático-pedagógico para contextualizar a cultura local indígena nas suas aulas (Jorinan Fonseca, 2023, informação verbal).

Em resumo, as informações fornecidas apontam para a importância de uma abordagem adaptativa e sensível à diversidade cultural na educação indígena, ao mesmo tempo desvelam as deficiências na formação inicial e contínua, e na disponibilização de recursos adequados. Esses são pontos cruciais a serem abordados para melhorar a qualidade e a eficácia da Educação Física em contextos indígenas. Eficácia que requer políticas educacionais inclusivas, qualificação dos processos de formação profissional, respeito às tradições e uma compreensão profunda das realidades específicas de cada comunidade indígena.

4.4.2 Percepções das alunas sobre a vivência na Educação Física escolar

Aqui apresentaremos os diálogos com as alunas do Ensino Médio da escola indígena Warara'awa Assuriní, praticantes de futebol da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, durante as rodas de conversa/observações realizadas no período de 13 a 15 de junho de 2023 e de agosto a outubro de 2023, na aldeia. Nestas oportunidades, buscamos saber o que pensam as indígenas sobre as aulas de Educação Física disponibilizada na escola Warara'awa, explorando as implicações culturais e a importância do futebol na vida delas.

O cenário

No período de 13 a 15/06/2023 fui à escola indígena da Aldeia Indígena Assuriní do Trocará após a autorização do secretário escolar Muretehoa Assuriní, atualmente respondendo pela direção escolar, devido a antiga Diretora (Rosânia) ter solicitado exoneração após aprovação em concurso público na cidade de Marabá-Pará.

No dia 13/06/23 estavam ocorrendo na escola, simultaneamente, aulas no Ensino Fundamental I e II (responsabilidade de Prefeitura de Tucuruí) e no Ensino médio (responsabilidade do Governo do Estado). Em relação ao funcionamento diário desta instituição na modalidade Ensino médio, os alunos têm aula pela manhã e tarde.

Ao observar o funcionamento da escola, percebi que os alunos do Ensino Médio estavam tendo aula em duas salas, uma delas improvisada, instalada em um laboratório de informática.

Após a autorização do secretário escolar dirigi-me até as salas de aula do Ensino Médio, apresentei-me ao professor em sala e solicitei às alunas uma rodada de conversa (a maioria das alunas eu já conhecia das visitas anteriores). Assim, ao final da aula a indígena Namuíakya Assuriní foi até a sala do secretário escolar informar que elas já estavam disponíveis para a conversa. Nossa roda de conversa teve a participação de 18 alunas do Ensino Médio: Apuassua Assuriní, Namuíakya Assuriní, Hysa Assuriní, Myna Assuriní, Kamyra Assuriní, Tainá Assuriní, Satayra Assuriní, Kaénia Assuriní, Hyzá'y Tembé, Itawana Assuriní, Sama'ia Assuriní, Ka'atya Assuriní, Punawaia Assuriní, Asowehyra Assuriní, Tanaira Assuriní, Paranatinga Assuriní, Wakoingaia Assuriní e Ta'atya Assuriní.

No período de agosto a outubro de 2023 realizei observação direta na aldeia durante as práticas de Futebol destas alunas e junto às demais indígenas. Após as partidas fazíamos uma roda de conversa na busca de compreender qual o significado da prática do Futebol para estas mulheres.

Na primeira rodada de conversa com as alunas do Ensino Médio praticantes do futebol constatee grande timidez, e até mesmo a vergonha das indígenas em falar, mas, aos poucos, elas foram falando e compartilhando suas experiências e relatando outros assuntos, como o fato de uma das entrevistadas estar atuando nas gravações do filme Transamazônica, que também terá filmagens dentro da aldeia. Esta participante havia viajado à Belém para fazer curso de teatro. Também relataram o fato de um grupo de meninas estar ensaiando para apresentar sua dança indígena dentro de uma apresentação de boi bumbá durante a quadra junina da cidade de Tucuruí-Pará.

Após este momento inicial de falas livres sobre suas vivências, as entrevistadas, 18 alunas estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, iniciaram os relatos sobre suas experiências/impressões das aulas de Educação Física, relatando que tiveram aulas sobre futebol, arco e flecha, cabo de guerra, voleibol, corrida, queimada e handebol. Quando questionadas sobre o que mais gostavam nas aulas de Educação Física,

responderam:

Na aula de Educação Física eu gosto de futebol, porque pra mim é mais legal! (M. Assurini, 2023, informação verbal)

O futebol foi o que mais gostei (K. Assurini, 2023, informação verbal)

Futebol! (I. Assurini; P. Assurini; A. Assurini; S. Assurini; T. Assurini; H. Assurini; H. Tembé; K. Assurini, 2023, informa o verbal)

Gosto de tudo na Educa o física, mas o futebol me deixa mais alegre. [...] Gosto mesmo   de futebol! (K. Assurini, 2023, informa o verbal)

O futebol   melhor, se não tem futebol a gente fica triste. Tem que ter futebol! (S. Assurini, 2023, informa o verbal)

A preferência unânime das alunas pelo futebol sugere inicialmente a ideia de que este esporte tem uma forte apelo na comunidade, sugerindo que o futebol, para além da atividade física, promove diversão e prazer,. Isto nos instiga a explorar conexões mais profundas entre o futebol praticado por estas mulheres e a cultura Asurini, assim como a incorpora o de elementos culturais específicos nas atividades de futebol ou a explora o de narrativas e tradi es associadas a esta prática na comunidade.

A. Assurini (2023, informa o verbal), mais conhecida como "Apu",   estudante do 2  ano do Ensino Médio, e líder do time de futebol Ytutawa. Em sua fala afirma ter vivenciado vários conteúdos nas aulas de Educa o Física: "voleibol, queimada, futebol e frequência cardíaca, mas gostamos mesmo   de futebol" (A. Assurini, 2023, informa o verbal). Apesar da diversidade de conteúdos disponibilizados pela EFE, a preferência pelo futebol sugere que, embora haja o contato com diferentes atividades, ele permanece em destaque como atividade mais apreciada pelas estudantes do Ensino Médio. Isso demonstra a importância de se adaptar o currículo às preferências e interesses da comunidade, evidenciando a paixão da indígena Asurini mulher pelo futebol.

O fato de A. Assurini, líder do time de futebol Ytutawa, afirmar que "gostamos mesmo   de futebol" denota uma conexão emocional e cultural profunda com a modalidade, sublinhando a participa o ativa das mulheres na sua prática, desafiando estereótipos de gênero. O futebol de indígenas mulheres nesta comunidade não   apenas uma atividade física ou de lazer, mas também um meio para o desenvolvimento de habilidades de liderança e empoderamento para as mulheres nesta comunidade. Tudo isso nos instiga a explorar mais a fundo este fenômeno, para compreender como o futebol praticado pelas indígenas mulheres se integra às tradi es e valores da comunidade Asurini.

Ao solicitar que as alunas entrevistadas descrevessem as aulas de Educação física, especificamente relacionada ao conteúdo esporte (futebol), obtivemos os relatos abaixo:

Os meninos jogam entre eles, em um tempo de quarenta minutos. As meninas jogam entre elas com um tempo de trinta minutos de acordo com as regras do jogos (I. Assurini, 2023, informação verbal)

Os meninos jogam mais que as meninas (K. Assurini, 2023, informação verbal)

Meninas e meninos jogam separados [...] os meninos sempre jogam mais! (P. Assurin, 2023, informação verbal)

Os meninos jogam entre eles e o tempo é de quarenta minutos. As meninas jogam com [...] um tempo de trinta minutos, sempre de acordo com a regra do jogo (T. Assurini, 2023, informação verbal)

Os relatos das alunas fornecem uma visão da dinâmica das aulas de Educação Física, em relação ao conteúdo esporte, especificamente ao futebol. A percepção de que “os meninos sempre jogam mais” sugere uma conscientização entre as alunas sobre a disparidade de participação, indicando uma desigualdade de oportunidade de desenvolvimento da prática do futebol. Essa percepção nos leva a refletir sobre equidade e inclusão nas atividades esportivas das mulheres se refletindo também nesta comunidade.

Ao abordar as questões das oportunidades da indígena mulher nas atividades esportivas, devemos ter a sensibilidade de considerar as perspectivas culturais específicas das comunidade. Isso inclui respeitar tradições locais, normas sociais e ouvir as vozes das estudantes para garantir que as possíveis mudanças propostas estejam alinhadas aos valores culturais do povo, e, a partir destas considerações, desenvolver estratégias que promovam uma experiência mais inclusiva e equitativa nas aulas de Educação Física. Embora haja relatos de que os meninos jogam mais, é importante destacar e valorizar a participação ativa das mulheres na prática do futebol, como mencionado anteriormente.

5 INDÍGENA MULHER, CULTURA CORPORAL E O FUTEBOL DO TERRITÓRIO ASURINÍ DO TROCARÁ

Nesta seção trataremos da história ocidental sobre o corpo, sua diversidade – diferença em cada contexto histórico, político, social e cultural. Em seguida, cultura corporal e identidade são descritas em relação a visão eurocêntrica sobre a indígena mulher, analisada à luz das construções e desconstruções produzidas pelas próprias alunas praticantes do futebol em seu território.

Ao longo da história ocidental, quanto ao *corpo*, a concepção predominante esteve atrelada à função de ser o instrumento da alma. Tal concepção prevaleceu na filosofia helênica. Somente no século XX, o corpo passou a ser foco de interesse das ciências humanas e sociais, iniciando as reflexões sobre os diferentes dualismos apresentados, a exemplo do dualismo corpo-mente.

Na perspectiva dos questionamentos iniciados no século XX, em que se estrutura a obra de Foucault, o corpo assume uma posição central na análise sociológica, passando este a ser constituído e constituinte de uma rede de relações inéditas na história da humanidade. Para Foucault (1992, p. 334), a “modernidade começa quando o ser humano começa a existir no interior de seu organismo, na concha de sua cabeça, na armadura de seus membros e em meio a nervura de sua fisiologia”.

A partir da contribuição de vários estudiosos, ao longo do século XX os seres humanos foram deixando de ser classificados como inferiores, primitivos ou selvagens para serem considerados, conforme sua diversidade/diferença e contexto histórico, político, social e cultural, como detentores (ou não) de direitos e potencialidades. Tal viés ocorreu ao mesmo tempo que o conceito de cultura passou a ser considerado um processo dinâmico e inerente a todos os seres humanos. As diferenças culturais foram tratadas como presentes na linguagem corporal específica, que nos diferencia um dos outros (Daolio, 1995).

Marilena Chauí (1994, p. 295), por exemplo, assevera que a “cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Nesta perspectiva, o processo educacional, realizado a partir das teorias críticas e do diálogo com a área das ciências humanas e sociais, apresenta a cultura corporal como objeto de estudo importante na compreensão do efeito das políticas educacionais, especialmente das necropolíticas²⁰. A

²⁰ É um conceito cunhado pelo filósofo Achille Mbembe para explicar que as políticas governamentais de Estado controlam as populações e os condena a uma vida precária e vulnerável (transitando entre a vida e a morte), com práticas

Educação Física, área que trata particularmente do corpo, passa a compreender a cultura corporal em sua conexão com o contexto histórico, político, cultural e social. Contemporaneamente:

A incorporação do conceito de cultura corporal pela Educação Física deu-se sob a égide das teorias críticas. [...] num contexto político e social de abertura democrática e modificação do papel da escola. [...] concomitante à intenção de realçar uma nova função social do componente contraposta ao ensino tradicional. [...] Com a cultura corporal, o objeto de estudo da Educação Física transformou-se e ensejou práticas pedagógicas e intenções educativas afastadas daquelas propaladas pelas vertentes que elegeram o exercício físico e, mais tarde, o movimento como objetos de ensino (Neira; Gamorelli, 2017, p. 322).

Com as contribuições das teorias pós-críticas houve a ampliação do que as teorias críticas nos trouxeram. A partir das teorias pós críticas a prática pedagógica passou a ser vista como prática social e cultural, resultante das diferentes formas de linguagem, de textos, de discursos, de relações de poder, da história e dos processos de subjetivação, porque:

[...] as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2011, p. 149).

Nessa perspectiva, busca-se valorizar:

[...] os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Ademais, os pressupostos do pós-modernismo favorecem a construção de atividades de ensino que reconhecem e valorizam as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna: a libertação do homem através do conhecimento científico (Neira; Gamorelli, 2017, p. 326).

Nesta perspectiva Boas (2004) tem importantes contribuições, porque, na contramão da hierarquização cultural, defende que a noção de cultura deve ser embasada em características históricas e sociais, combatendo a classificação hierarquizante das culturas e seus saberes, com base nas suas diferenças culturais. Com seus relevantes estudos, trouxe um novo paradigma: o entendimento de cultura em uma perspectiva plural e de relativismo, isto é, diversidade cultural, condicionada historicamente, não podendo ser fragmentada ou hierarquizada.

de exclusão e perseguição à determinadas populações no plano da violência física, controle das possibilidades materiais (negado direitos básicos à saúde, educação, moradia e alimentação) e/ou do discurso, quando atribuem a grupos étnicos/raciais específicos (Pereira, 2019)

Mencionado nos estudos de Boas (2004), o relativismo cultural se refere à herança biológica e cultural. A primeira trata daquela recebida a partir do DNA dos pais, enquanto a segunda é adquirida através de hábitos e costumes vivenciados na comunidade social em que se está inserido, na qual ambas as heranças fazem parte da formação integral do ser humano, o que inclui a formação educacional, mas não define, classifica ou hierarquiza seus saberes.

O autor afirma que uma criança indígena, criada na sua comunidade, desenvolverá habilidades de acordo com sua vivência (uso de arco e flecha, prática de caça e pesca), enquanto uma criança, criada no centro urbano, desenvolverá habilidades com as tecnologias urbanas. Isso não significa dizer que uma habilidade/cultura tenha relação superior ou inferior a outra, na verdade, fazem parte das diferentes culturas, mudando apenas os conceitos e não o potencial das habilidades de cada ser humano.

José Ribamar Bessa Freire (2016), na tentativa de desconstruir ideias equivocadas sobre a cultura indígena, ressalta a diversidade de culturas existentes:

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. [...] Hoje vivem no Brasil mais de 200 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada povo tem sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro (Freire, 2016, p. 4).

É fato que indígenas são detentores de saberes e de elementos constitutivos de culturas (artes, ciências, rituais, festas, jogos, grafismo, religião e música) configurados em tradição. Tradição é o resultado de práticas realizadas por diferentes culturas que em algum momento de sua existência passa a adquirir um valor peculiar e de importância dentro de uma determinada sociedade (Hobsbawm, 2012).

Viveiro de Castro (1987), em estudos realizados com indígenas do Alto Xingu, destaca que sua organização e mudanças corporais são realizadas por meio de rituais. O corpo humano é construído a partir de processos intencionais e periódicos, operados conscientemente na cultura sobre o corpo humano, constituindo a pessoa, modificando sua essência e manifestando-se desde a gestualidade até alterações da forma desse corpo.

Grando (2005) descreve fato semelhante que acontece entre os Bororo no estado do Mato Grosso. Explica que as danças são utilizadas como um instrumento de educação do corpo. Os jovens, ao “fabricarem seus corpos”, constituem uma identidade única. Para esse povo indígena, a dança representa uma “prática educativa significativa para a

transmissão de valores, de técnicas corporais e dos sentidos e significados que compõem os seus diferentes patrimônios culturais.

Garcez (2004) destaca que a construção das cerâmicas marajoaras estava diretamente relacionada “a rituais que eram verdadeiros espetáculos artísticos, pois reuniam todas as manifestações (música, dança, adereços, vasos, urnas, estatuetas) que representavam as crenças, os mitos e as formas de expressão” das culturas marajoara e tapajônica – corporeidade diversa.

[...] Em seu apogeu, a ilha de Marajó pode ter tido mais de 100 mil habitantes. Entre eles havia diversos artistas, que fabricavam objetos cerâmicos ricamente decorados, vasilhas, estatuetas, urnas funerárias e adornos. Esses objetos sugerem que a cultura marajoara atingiu alto grau de sofisticação e complexidade social e política (Garcez, 2004, p. 15).

Em sua pesquisa, Procópio (2015) afirma que as crenças e tradições estão presentes nas diversas festas dos povos indígenas Asuriní do Trocará. Algumas delas merecem destaque pelo forte valor simbólico e religioso que apresentam, como a Festa do Tabaco, o Ritual do Mingau de Inajá, a Dança das Tabocas, a Festa do Peixe e a Festa do Jacaré, entre outras. A autora destaca a Festa do Jacaré, como um momento em que os indígenas expressam suas crenças e compartilham com os mais jovens seus conhecimentos e tradições.

A Festa do Jacaré é uma das cerimônias que preparam simbolicamente esses indígenas para manter contato com os seres sobrenaturais [...] eles acreditam que estão presentes nesse ritual, no momento que estabelecem um forte diálogo com esses seres, de modo que essa festa só é realizada quando os Assuriní precisam descobrir algo de errado que esteja acontecendo em suas aldeias, como, por exemplo, um namoro às escondidas, um desvio de verba e outros fatos que nesse caso possam estar ocorrendo e que poderá ser revelado por meio das letras das músicas próprias desse ritual. [...] confirma a crença dos Assuriní nos seres sobrenaturais que se manifestam nesse ritual, que é realizado somente em época de seca, nos meses de setembro ou novembro, considerado por esses indígenas um mês propício para a captura do Jacaré, que é o elemento principal dessa manifestação cultural e está relacionado ao calendário da atividade de caça, de modo eles buscam realizar essa festa obedecendo os ciclos da natureza [...] (Procópio, 2015, p. 85).

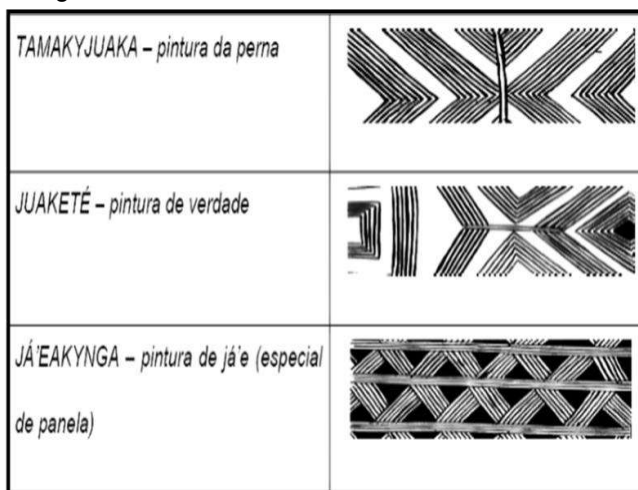
Andrade (1992) diz que como uma inversão do ritual da Festa do Mingau de Inajá, em que as mulheres figuram como personagens centrais, na Festa do Jacaré são os homens que oferecem o alimento, produto da caça do jacaré, e as mulheres não podem participar diretamente desse momento festivo, pois são consideradas seres sensíveis ao espírito do mal. Procópio (2015) evidencia que, após se alimentarem do jacaré, os homens Asuriní precisam enterrar os ossos em um buraco para não correr o risco de serem castigados pelo feitiço (Wareria).

Presenciei na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará alguns jogos de futebol em 2021 e identifiquei nessas visitas um fato comum entre as indígenas Asuriní mulheres que jogavam futebol: a pintura corporal/grafismo indígena. O grafismo indígena é uma manifestação cultural que pode ser realizada no corpo, nas cestarias e na cerâmica. Especificamente, o grafismo corporal, como os percebidos nas mulheres que jogam futebol na aldeia, contribuem para a beleza estética do jogo.

Vidal (1992) acrescenta que o grafismo corporal tem um valor simbólico, sendo uma forma de comunicação, uma vez que é possível fazer uma leitura dos sujeitos envolvidos no que se refere à etnia, ao gênero, à faixa etária e ao grupo a partir do “idioma-código expresso graficamente” no corpo. Em algumas etnias, tal manifestação cultural é passada somente para as mulheres, tendo elas a obrigação de mantê-la ensinando as filhas (Predes; Zorzo, 2011).

Para a pintura corporal os indígenas Asuriní do Trocará produzem a tinta a partir do fruto do jenipapo²¹ (cor preta) e do urucum²² (cor vermelha) ou do caroço da fruta inajá (partem ao meio e usam-na como uma espécie de carimbo com tinta de jenipapo). É com este material que os desenhos são feitos no corpo com a mão ou com um filete de madeira flexível. A pintura corporal é feita, na maioria das vezes, pela indígena Asuriní mulher, podendo ser grafadas em diferentes partes do corpo (Miller, 1993).

Figura 8 – Grafismo domínio da cultura material



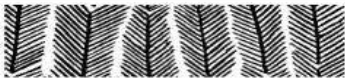





Fonte: Muller (1993)

²¹ Jenipapo é o fruto do jenipapeiro, uma árvore que chega a 20 metros de altura, sendo encontrada em toda a América tropical. Em guarani, jenipapo significa “fruta que serve para pintar”. As etnias indígenas da região do Tocantins, no Pará, extraem tintura da casca, da madeira e do fruto do jenipapeiro. A pintura corporal feita com a tinta do jenipapo permanece, aproximadamente, por 15 dias. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jenipapo>. Acesso: 20 jan. 2023.

²² Urucum é o fruto do urucuzeiro ou urucueiro, árvore da família das bixáceas, nativa na América tropical, que chega a atingir altura de até 6 metros. Apresenta grandes folhas de cor verde-claro e flores rosadas com muitos estames. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Urucu_\(planta\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Urucu_(planta)). Acesso: 20 jan. 2023.

Figura 9 – Grafismo influência da natureza

AJUAWUIAKI – ramos de árvore	
EIREMA'YWA – favo de mel	
AWATIPUTYRA – espiga de milho	
KUMANA – feijão	
JAWARAJURYNA – pescoço do jaguar	
YWRYWAAKA – pintura da lagarta	

Fonte: Muller (1993).

Figura 10 – Grafismo influência cosmológica ou domínio do sobrenatural

TAYNGAVA – boneco antropomórfico- imagem	
TAYNGAVAJUWAJARAKA – pintura sem bunda e KAPUYWA pintura de galho de árvore	
TAYNGAJUPUPE – pintura da figura de dentro do espinho.	
TAYNGAJUVAPYKA – pintura de ombro muakara	
TAYNGAJUWA'AWA – pintura frente a frente	

Fonte: Muller (1993)

Segundo Muller (1992), o grafismo corporal do povo Asuriní é composto de três grupos, conforme imagens anteriores: o domínio da cultura material (Figura 8), grupo ecológico ou domínio da natureza (Figura 9) e grupo cosmológico ou domínio do sobrenatural (Figura 10).

A pintura corporal para os Asuriní caracteriza as diferentes etapas de sua vida e os diferentes eventos de que participam, podendo identificar se os indígenas participam de um ritual xamanístico ou vão a um ataque guerreiro. A pintura corporal também pode caracterizar se esses indígenas são solteiros, casados ou se possuem filhos, visto que a

aplicação dela segue as regras que estão relacionadas a outras esferas de sua organização social, a depender da categoria em que o indígena estiver inserido. Assim,

[...] a aldeia fica dividida em diferentes grupos: as pessoas maduras (casadas e com filhos) e imaturas (crianças, solteiras e casados sem filhos); homens e mulheres; os guerreiros e os homens comuns; visitantes (membro de outro grupo local) e os habitantes da aldeia. A pintura também mostra os indivíduos que estejam em momentos especiais da vida: mulheres menstruadas (que não podem se pintar) das outras mulheres; os mortos dos vivos; os dançarinos (personagens centrais dos rituais xamanísticos) dos outros homens (Andrade, 1992, p. 172).

As construções artísticas-culturais dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão de mundo. Por intermédio de objetos, danças, jogos, pintura corporal e cantos são transmitidas e registradas as lembranças, os acontecimentos, os mitos, as referências de parentesco, a existência/resistência e aspecto de seres sobrenaturais (Brasil, 1998).

Assim, percebe-se que as diferentes manifestações das sociedades indígenas estão presentes “nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social” (Brasil, 1998, p. 288-289). Nesta direção, Muretehoa Assuriní (2023, informação verbal) afirma que na cultura Asuriní do Trocará é muito forte a dança e o canto. A dança da taboca e a festa do mingau (Mingau de Najá) são exemplos dessas práticas específicas na comunidade.

A menção específica à dança da taboca e à festa do mingau, que é algo específico da comunidade Asuriní do Trocará, sublinha a diversidade cultural existente mesmo dentro de grupos indígenas mais amplos. Cada comunidade pode apresentar práticas distintas, contribuindo para a formação de identidades étnicas únicas. Mas uma questão cultural particular preocupa Muretehoa Assuriní: o desaparecimento da língua materna. A preservação da língua originária é um desafio a ser enfrentado pela comunidade. Para ele, a preservação da língua é fundamental para a continuidade da cultura e para a manutenção das conexões do povo com as tradições ancestrais.

Compreender uma cultura requer considerar seus elementos internos, em vez de aplicar padrões externos, reconhecendo que diferentes culturas podem coexistir de maneira igualmente valiosa. Isso implica respeitar e preservar as práticas culturais diversas sem impor padrões externos. Em vez de encarar a diversidade como uma ameaça, devemos ver a interculturalidade como uma oportunidade para enriquecer a sociedade como um todo. Nesta linha de pensamento, entendemos que a interculturalidade deve se dar numa perspectiva crítica, em contraposição a

interculturalidade funcional²³.

Catherine Walsh (2008) destaca que a interculturalidade crítica:

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2008, p. 8).

Diante do exposto, entendemos que a interculturalidade deve também ser compreendida em seu aspecto conceitual, associada ao contexto social e político ao qual estiveram submetidas as culturas subjugadas ao projeto colonialista de sociedade, se pautando na equidade de oportunidades; compreendendo, reconhecendo e respeitando os saberes dos diferentes povos e culturas, e que haja interação/contribuição entre as diversas culturas sem exclusão ou domínio de uma sobre a outra.

A partir da constatação de que o sistema educacional brasileiro teve sua origem no modelo de educação forjado no período colonial, com sustentação no modelo eurocêntrico, e que atualmente, ainda coaduna com esta origem, acrescentando o atendimento aos interesses internacionais e econômicos hegemônicos para conjugar com os interesses de uma minoria, consideramos a interculturalidade crítica um instrumento de relevância para o processo educacional na busca da construção de saberes críticos e autônomos que reconheçam e respeitem à diversidade cultural existente nas comunidades nativas e afrodescendentes.

Walsh (2009), sugere que a interculturalidade viabilize projetos que tenham seres humanos como referência, em que o ponto de partida deve ser o:

[...] o problema estrutural-colonial-racial, isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder radicalizado e hierarquizado, com os brancos e branqueadores em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores (Walsh, 2009, p. 3)

²³ Nesta perspectiva, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2008, p. 16)

É necessário se levar em consideração o problema estrutural-colonial-racial (Walsh, 2009), porque:

[...] a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes - e como demanda da subalternidade - em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2009, p. 03).

Ao pesquisar sobre indígena mulher e sua relação com a cultura corporal e o futebol do território asuriní do trocará, entendemos a necessidade de também compreender os impactos que esta prática corporal causa em suas vidas, assim como de fazer uma análise mais completa e contextualizada da interseção da cultura corporal Asuriní na prática do futebol e os impactos específicos que produz no TI Asuriní.

5.1 A Indígena mulher

Ao longo da pesquisa, constatou-se a existência de poucos estudos realizados sobre a indígena mulher. Nos raros trabalhos localizados predominam visões colonialistas das mulheres, tendo relação direta com a tradição europeia de inferiorização/estereotipação do gênero feminino. De fato, ao longo da história de contato entre indígenas e europeus colonizadores pesou um duplo estigma: étnico e de gênero.

Em relação à representação das indígenas mulheres, os brancos as viam como mão de obra disponível ou como reprodutoras. O colonialismo produziu e propagou a partir de então uma visão preconceituosa e estigmatizadora das indígenas.

Estudos recentes, como o de Lacerda (2010), que se dedicou a investigar elementos do colonialismo brasileiro presentes em nossas políticas, destaca:

[...] foram múltiplos os papéis da indígena mulher. Abusadas sexualmente, exploradas como escravas, dotadas do nobre papel de mães de famílias de filhos considerados legítimos e ilegítimos. Trabalhavam na roça e com os cuidados da casa e da família, donde provavelmente herdamos nossos mais fortes hábitos de higiene. Foram, também, junto com seu povo, vítimas do extermínio quando este foi conveniente. Geraram, em seus ventres, os primeiros mestiços brasileiros (Lacerda, 2010, p. 44).

Presta (2006) enfatiza que algumas abordagens, adotadas por vários pesquisadores, mascararam a exploração e os abusos sexuais sofridos pelas indígenas mulheres. Para o autor, os colonizadores que chegavam à América, podendo ser fidalgos

ou homens comuns, consideravam as indígenas mulheres como parte da conquista realizada, de modo que podiam ser utilizadas como mão de obra ou objetos de desejo. É nesse contexto que a história da indígena mulher foi construída a partir da chegada dos colonizadores/exploradores.

Apesar de serem escassos os estudos sobre a indígena mulher no século XIX, em 1842 Joaquim Machado de Oliveira questionava qual era a condição social do sexo feminino entre os indígenas do Brasil. Para ele, a importância das mulheres nas diferentes sociedades/etnias indígenas era inequívoca. Ele concluiu seus estudos dizendo que o olhar eurocêntrico construiu a ideia de que as indígenas mulheres eram totalmente submetidas às ordens dos homens, de tal modo que deveriam aceitar a escravidão, uma construção ideologicamente visada do real papel da indígena mulher.

A trajetória de resistência das indígenas mulheres (mas não só destas) é costumeiramente silenciada pela historiografia oficial presente nos livros didáticos ou pelos estudiosos que preferem ocultar a realidade histórica. Ainda assim, é válido ressaltar que tais mulheres:

[...] não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. [...] Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar (Perrot, 2007, p. 212).

Wolff (1999), em seu livro intitulado “Mulheres da Floresta”, destaca a atuação das mulheres no processo de constituição dos seringais e na formação da sociedade seringalista. A autora mostra o papel social dessas mulheres, evidenciando suas ações de resistência ante as diferentes formas de opressão a que foram submetidas.

Como forma de resistência, tais mulheres introduziram em seus hábitos e costumes técnicas e ideias de origem indígena nos grupos familiares. A luta das indígenas mulheres acabou por ser incorporada pelos mais diversos grupos de mulheres da floresta. Como destaca Ribeiro (2017, p. 41, grifo nosso):

[se] os povos indígenas enfrentam constantemente desafios na luta em busca de direitos, imagine neste caso, **ser indígena e mulher**, o preconceito tende a ser dobrado, pois, como se presencia cotidianamente, mulheres, de forma geral, sofrem constantemente diversas formas de violência e discriminação por apenas serem mulheres, ainda mais sendo mulheres indígenas.

A partir da década de 1990 surgem as primeiras organizações de indígenas mulheres dentro das TI, com vistas a maior participação destas dentro da aldeia e na sociedade no plano social, cultural e política. Sacchi (2003) afirma que a formação dessas

organizações ocorreu como forma de luta pela efetivação dos direitos dos povos indígenas da região amazônica. Na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, atualmente, não existe uma associação de indígenas mulheres, embora haja a AIPAT, presidida por Waitahoa Asuriní, que reúne mulheres e homens indígenas para reivindicar seus direitos.

Alencar (2008) defende em seus estudos que as indígenas mulheres vêm, paulatinamente, conquistando seus espaços dentro e fora da comunidade indígena e se inserindo em atividades que, a princípio, tinham o homem como único protagonista, assim como estão desconstruindo algumas ideias estereotipadas, predominantes na historiografia oficial, a qual destina à indígena mulher o papel de cuidadora das crianças e das atividades domésticas.

Estudiosos da temática indígena relatam que, tradicionalmente, na organização social desses povos, a mulher não detém o papel de submissão. Inclusive, Ribeiro (2014) relata que constatou, em aldeias Kaapor, na fronteira do Pará com o Maranhão, que as mulheres detinham um papel elevado na organização do grupo. O autor relata que as tarefas diárias eram divididas entre homem e mulher igualmente, desde as tarefas de subsistência até os rituais.

O homem vai à roça com a mulher, ajuda a desbastar o mandiocal, a arrancar as raízes, a arrumá-las num jamaxim e a carregar. Durante a fabricação de farinha, ele provê a lenha e, ocasionalmente, pode ajudar na secagem, na prensagem do tipiti, na peneiração e na torrefação da farinha. Essas são atribuições femininas e eles não se sentem obrigados a realizá-las, mas, geralmente, nos casais mais jovens, que sempre vivem juntos, há cooperação mesmo nessas tarefas e até entre os velhos, quando a mulher está grávida ou doente (Ribeiro, 2014, p. 243).

Nesse contexto e perspectiva encontra-se a indígena indígena Asuriní mulher do Trocará, que, segundo Andrade (1992), na década de 1980, tinham papel importante nas decisões relevantes para a comunidade indígena. Frequentemente, em temas importantes para a comunidade, a decisão não era feita de imediato pelos homens indígenas. Antes da decisão, era solicitada uma pausa para que se analisasse a questão, refletindo em sua casa, momento no qual o homem se aconselhava com a sua mulher para que ela emitisse sua opinião e, dessa forma, ajudasse na decisão final.

Ribeiro (2017) ressalta, em seus estudos sobre a indígena Asuriní mulher, que, na contemporaneidade, elas não esperam que seus maridos apenas as consultem sobre determinado assunto, elas já fazem parte do processo de decisão em virtude de estarem inseridas nas reuniões. Na atualidade, a indígena Asuriní mulher participa das reuniões, expressa sua opinião e influencia nas decisões que implicam no funcionamento da aldeia Trocará e melhoria para o povo Asuriní. Em seus estudos, Ribeiro (2017, p. 46) confirma

que a indígena mulher atua

ativamente para conseguir seus espaços, não sendo mais vistas apenas como destinadas ao lar e ao ambiente doméstico, mas ativas nas diferentes atividades que estimulam melhor funcionalidade interna desta aldeia, como na saúde, educação e na infraestrutura. Assim como procuram somar forças aos demais habitantes para juntos lutar por direitos para seu povo nos ambientes externos, entre os não indígenas. Para isso se organizam e cada vez mais vão se informando para adquirir estratégias em busca de melhores condições de vida, atuação e valorização de sua cultura.

Enfatizamos que a transformação dos papéis das indígenas Asuriní mulheres não se resume a esfera doméstica e comunitária, porque seu engajamento é entendido de forma mais ampla, estende-se para o direito ao lazer, incluindo a luta pelo direito ao espaço e materiais adequados à prática do futebol, em que reivindicam igualdades de condições que dos homens.

Essa desigualdade de condições ao lazer, especialmente no contexto do futebol, é destacado na fala de Ap. Asuriní (2023, informação verbal), ao afirmar que “as mulheres não possuem material para jogar Futebol, jogam descalças e sem uniforme. Os homens não emprestam a bola e nem uniforme” (Ap. Assuriní, 2023, informação verbal). A afirmação de que os homens não emprestam a bola e nem uniforme sublinha a existência de barreiras sociais e culturais que limitam o acesso das mulheres a esses recursos. Isso não apenas ressalta as desigualdades, mas também destaca a necessidade de desafiar normas estabelecidas que restringem a participação destas mulheres.

A voz das indígenas Asuriní mulheres, como a de Ap. Assuriní, revelam que estas mulheres desafiam os homens indígenas, reivindicam novos espaços e provocam mudanças, particularmente no que diz respeito à prática do futebol. Assim, fortalecem os esforços coletivos da indígena Asuriní mulher para superar desafios e garantir participação ativa.

5.2 O futebol e a cultura corporal Asuriní do Trocará

Somos os Baniwa, vivemos no Alto Rio Negro, Amazônia. Andamos pelados. Nosso único esporte é caçar. Não temos pátria nem religião. Comemos com as mãos e cortamos o cabelo sempre igual... Isso, pelo menos, em 1.500. De lá para cá, tudo mudou. E, se mesmo assim, você continua a ser 'homem branco', por que nós não podemos continuar a ser índio?

O questionamento citado acima, é do líder indígena Baniwa, descrito a partir de um vídeo produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA) em 2017. O questionamento recai sobre preconceitos sofridos por mais de 300 diferentes povos indígenas existentes em nosso país, todas vítimas de estereótipo, como o de que o indígena deve morar em uma

maloca e sua única prática esportiva deve ser o arco e a flecha.

Na perspectiva preconceituosa da interpretação da cultura como algo estático, os indígenas não poderiam ter acesso a diferentes práticas corporais, como, por exemplo, o futebol. Há ainda os que defendem que incorporar em seu modo de viver costumes e objetos da cultura não originária, o indígena perderia sua identidade cultural e, conseqüentemente, deveria ser impedido de ter acesso à educação bilíngue e intercultural, e ao direito à ocupação/demarcação de suas terras tradicionais.

Mas, contradizendo a visão preconceituosa afirmamos que a cultura é dinâmica, está em constante movimento. A cultura é o resultado da interação constante entre os diferentes e, neste sentido, por exemplo, a apropriação da prática do futebol pela indígena Asuriní mulher, tema desta dissertação, não faz da indígena menos indígena ou desculturada.

A inclusão do futebol (masculino e feminino) na programação dos Jogos dos Povos Indígenas evidencia como essa prática corporal de origem não indígena faz parte do cotidiano dos diversos povos, comprovadamente entre os Asuriní do Trocará. Fassheber (2006) destaca que os indígenas se adaptam aos esportes modernos (etno-desporto) em um processo de ressignificação dos valores culturais e reinserção no mundo dos não indígenas, o que nos permite pensar a afirmação da identidade étnica de forma singular.

A formação do primeiro time de futebol masculino profissional indígena no Brasil, composto por membros do povo Gavião Kyikatêjê ²⁴no Estado do Pará, representa um avanço significativo no cenário esportivo e cultural. Esse movimento não apenas introduziu os indígenas em uma arena esportiva mais ampla, mas também demonstrou a capacidade que tiveram (e têm) de ressignificar essa prática esportiva.

No entanto, a observação de que ainda não existe um time profissional de indígenas mulheres no Brasil revela desafios persistentes relacionados à representação e participação das mulheres no esporte, especialmente entre as comunidades indígenas. A falta de visibilidade e oportunidades para as indígenas mulheres no futebol profissional pode refletir desigualdades de gênero mais amplas e estereótipos culturais.

A partir das observações e conversas informais realizadas durante visitas à Aldeia Indígena Asuriní do Trocará entre 2021 e 2023, obtivemos alguns depoimentos sobre a prática do futebol na TI. Em uma dessas conversas, a liderança indígena Pirá Assuriní²⁵ relatou que a prática do futebol entre as indígenas ocorre há muito tempo, e que está

²⁴ Vivem no Território Indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Estado do Pará, cuja língua é o Timbira Oriental, do tronco linguístico macro – Jê.

²⁵ Dentre as questões levantadas durante nossa conversa estavam inclusas as seguintes: os Asuriní jogam futebol há quanto tempo? Em qual local jogam o futebol? As mulheres jogam também?

associada a um momento festivo, de encontro de homens e mulheres.

Em relação às indígenas, a liderança relatou que as mulheres jogam no final da tarde em virtude de seus afazeres domésticos. Ao questionar Pirá sobre os espaços destinados ao futebol na comunidade indígena, contou-nos ainda que²⁶:

[...] a gente tem três campos de futebol, o primeiro fica na entrada da aldeia, é de grama [...] é pequeno. O dono dele é o Yjariwa Asuriní (filho do cacique Kajuangawa Asuriní). Outro é lá no oimotawara, e o outro campo é de areia, é maior e é de todo mundo, é da comunidade indígena e fica perto das casas de todo mundo (Pirá Assuriní, 2021, informação verbal).

Na comunidade Asuriní há os indígenas que moram, regularmente, na aldeia e os que moram na cidade de Tucuruí e vão à TI para visitar seus parentes. Os indígenas moradores da cidade, em sua maioria, são filhos de indígenas com não indígenas. Conhecemos a indígena M. Assuriní, 19 anos, filha de indígena com não indígena, que joga futebol, e é moradora da cidade de Tucuruí.

Ao ser indagada sobre as lembranças da infância na aldeia, M. Assuriní produziu narrativas de memória de identidade. Demonstrou um certo saudosismo do período em que viveu na aldeia e descreve uma situação ainda atual nas comunidades indígenas: a falta de recursos necessários para a subsistência básica, menção bastante semelhante ao recente caso gravíssimo da etnia Yanomami no estado de Roraima. Ela diz:

[...] minha mãe conheceu meu pai na feira onde minha mãe trabalhava, porque meu pai era motorista e levava os índios pra fazer compra na cidade. Lá começaram o namoro, depois meu pai trouxe minha mãe pra aldeia [...], nasceu eu e minha irmã na aldeia [...] Quando eu tinha uns 7 anos minha mãe veio embora da aldeia, eu não entendia e ficava zangada, porque queria voltar pra aldeia. Eu sentia falta de como eu vivia lá, brincando no mato, pescando [...] a gente se comunicava no grito pelo mato e brincava junto menino e menina. Na cidade, eu não podia fazer nada disso, tinha que ir pra escola todo dia e não podia brincar na rua. Tinha raiva de ter saído da aldeia. [...] Mas depois, quando eu cresci, minha mãe explicou que era muito sofrimento na aldeia, passava muita fome, era difícil, tendo, às vezes, que deixar de comer para dar pros filhos. Ela não queria que as filhas passassem pelo mesmo sofrimento, aí foi embora pra cidade. Hoje eu entendo minha mãe e agradeço ela, porque nós estudamos e temos uma vida melhor que tínhamos na aldeia, mas sinto saudade e sempre volto para visitar meu vô, minhas primas e jogar futebol (M. Assuriní, 2022, informação verbal).

Ao ser indagada sobre a sua lembrança e vivência em relação ao futebol praticado

²⁶Tentamos manter as falas o mais próximo da linguagem original, suprimindo, no entanto, o excesso de repetições, marcados por [...].

por mulheres na comunidade indígena, M. Assuriní relatou que:

As mulheres sempre jogaram, todo dia jogam na aldeia, jogam descalça. Os homens, eles não jogam todo dia, jogam mais quando tem campeonato entre as aldeias. É porque não fazem campeonato pra mulher fora da aldeia. Os times das mulheres são formados por família na aldeia, mas, às vezes, tem as panela, uma sai chamando a outra e se junta pra jogar. A maioria dos time é formado por família mesmo. Não moro na aldeia, e toda vez que tem jogo venho jogar com elas, tem o time da minha família, minha prima que é a responsável pelo time (M. Assuriní, 2022, informação verbal)

Em relação à prática do futebol, M. Assuriní fez outras relevantes considerações:

As mulheres na aldeia jogam um futebol bruto. Não tem domínio das técnicas e nem sabem se posicionar no campo. [...] Nunca percebi preconceito dos outros indígenas pras meninas que jogam futebol. [...] Os homens e as outras mulheres vão assistir e torcer. Também não precisa ser musculosa pra jogar futebol na aldeia. [...] Sempre que tem festa, tem jogo de futebol e arco e flecha. [...] em jogos oficiais de futebol é obrigado se pintar, homem e mulher podem pintar (M. Assuriní, 2022, informação verbal)

A indígena Asuriní mulher joga futebol com os pés descalços, sem divisão por faixa etária, pois, em um mesmo time, há mulheres entre 13 e 47 anos de idade. Um dado interessante, observado no *locus* da pesquisa, foi o fato de o jogo principal do torneio de futebol, que acontecia na comunidade indígena, ser o das indígenas mulheres, ao contrário do que ocorre nos torneios realizados pelos não indígenas.

Outra observação interessante foi que inicialmente iriam jogar dois times de mulheres, mas surgiu um terceiro time. As mulheres reivindicaram junto aos homens a entrada deste terceiro time e depois de muita insistência por parte delas, foi permitido.

Verificamos inicialmente, que o futebol praticado por essas mulheres possuía as mesmas regras e normas esportivas que o praticado pelas mulheres não indígenas, inclusive, possuem o árbitro da partida. A diferença está apenas na formação dos times e competições entre os grupos étnicos/famílias nos torneios da aldeia, isso porque:

Dentro ou fora dos limites restritos do campo de jogo, são semelhantes aos daqueles como qual gostando ou não, estamos familiarizados – das “peladas” assistidas ou praticadas, da televisão, dos estádios. Semelhantes não é o mesmo que iguais, o que pode fazer toda a diferença (Vianna, 2001, p. 15).

Como destacamos na seção 2 desta dissertação, no que se refere, especificamente, ao futebol praticado por indígenas mulheres não foram encontrados estudos, restando apenas aqueles estudos relativos às manifestações culturais, mitos e ritos tradicionais e o papel da indígena mulher.

Neste estudo que realizamos ficou constatada a importância da prática esportiva no cotidiano dos povos indígenas, em particular a do futebol. O professor ao incluir, em língua indígena, durante a aula, a frase “vamos jogar bola”, confere a esta prática grande valor, celebração e conexão com a comunidade.

Para o estudioso Roberto Da Matta (1982) o futebol pode ser uma das instâncias pelas quais a sociedade se revela por si própria. Compreendido em seus aspectos socioculturais, o futebol pode ser percebido como uma instituição capaz de juntar muitas esferas da vida social e agentes, tornando-se um lugar privilegiado para análise social e cultural.

5.2.1 Da construção e posição do campo de futebol na aldeia

Entre as várias conversas com os indígenas mais velhos da aldeia tomamos conhecimento de que esta encontrava-se localizada às margens do rio Tocantins. Nesta ocasião, o deslocamento entre a aldeia e a cidade de Tucuruí para a venda de produtos era realizado pelas águas do rio Tocantins. E foi através deste contato com os não indígenas que o futebol adentrou a aldeia porque ao ir à cidade os indígenas viam os não indígenas jogando futebol e começaram a ter interesse em praticar o esporte, ao mesmo tempo em que havia a curiosidade dos não indígenas em conhecer a aldeia.

Desta forma, os não indígenas passaram a frequentar a aldeia para jogar futebol com homens indígenas em um campo construído às margens do Rio Tocantins (Imagem 16). A partir da construção da hidrelétrica de Tucuruí²⁷ e consequente aumento do volume das águas do rio, a aldeia que estava às margens do rio foi alagada e os indígenas precisaram se deslocar para dentro da mata e se fixar mais longe das margens.

²⁷ Segundo a memória dos idosos Asuriní colaboradores da pesquisa a prática do futebol antecede o início da construção da Usina hidrelétrica de Tucuruí, que se deu no período entre 1974-1982.

Imagem 16 – Margem do rio Tocantins no Território indígena Trocará



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Em um diálogo com o antigo Cacique geral²⁸, o capitão Kajuangawa Assuriní (86 anos), acompanhado de sua esposa kossesinga Asuriní (Imagem 17) este lembrou que o campo de futebol ficava localizado às margens do rio Tocantins e que jogou muitas vezes nele. Disse que àquela época somente os homens jogavam.

Imagem 17 – Interação com Kajuangawa e Kossesinga.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A menção ao campo de futebol às margens do rio Tocantins pelo Senhor Kajuangawa revela a importância desse espaço na vida da comunidade, visto que outros idosos também confirmaram essa memória em relação à prática do futebol. Percebe-se,

²⁸ Passou o cargo ao seu filho Imuiwa Assuriní.

portanto, que a prática do futebol nesse campo já faz parte da memória afetiva e da experiência coletiva da comunidade. Todos os relatos revelam uma riqueza de memórias associadas ao local, que transborda a simples manifestação.

Imagem 18 – Jogos, rituais e exposições realizadas no campo de futebol



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

O campo de futebol é um espaço no qual a comunidade se reúne não somente para jogar futebol, mas para celebrar sua identidade, tradições, momentos importantes de interação entre indígenas e não indígenas, compartilhando experiências, histórias e fortalecendo laços sociais.

Isto significa reconhecer que o estudo sobre o futebol se dá para além da evolução de sua prática, alcançando a forma como o espaço do jogo se torna ponto de referência para a história cultural de uma comunidade. No caso particular desse estudo, o tema futebol revela a complexidade e a riqueza de sua prática, da memória coletiva e da identidade cultural na comunidade Asuriní do Trocará.

Em seguida apresentamos imagem aérea dos núcleos de moradia, escola, UBSI e campos de futebol: Campo de futebol pequeno, conhecido como campo do Kaju (1); Campo de futebol grande, em frente ao núcleo da Vilinha (2); Escola indígena Warara'awa, próximo da escola está localizado o Núcleo 4 – Nishanisá (3); Unidade Básica de Saúde Indígena (4); Rio Tocantins (5); Núcleo 1 (6); Núcleo 3, conhecido como Vilinha (7); Núcleo 2 – Toriai (8).

Imagem 19 – Vista aérea da TIAT



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Todo fim de tarde as indígenas Asuriní jogam futebol no campo do Kaju (1), como citado anteriormente pelo professor de EFE do Ensino Médio. O campo de futebol, como já dissemos, é um espaço central de expressão/prática da paixão destas mulheres pelo futebol. O jogo é um verdadeiro ritual que se repete todo final de tarde. Mas, muitas vezes, a indígena Asuriní mulher precisa “embaçar” o jogo dos homens para poder ter sua vez no campo. “Embaçar” é expressão usada por um indígena de 15 anos para se referir à invasão das mulheres no campo usado pelos homens, que não terminam de jogar para permitir o jogo das mulheres, impedindo a vez das mulheres de jogar futebol.

Recentemente, em dezembro de 2023, conheci mais dois campos de futebol na aldeia, um recém-construído, localizado no núcleo da Vilinha (Imagem 19), e outro, mais antigo, usado pelos indígenas, localizado às proximidades das moradias dos Tembé que ocupam a Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. Hoje a aldeia possui 5 campos de futebol, refletindo à popularização do esporte na TIAT.

Imagem 20 – Campo recém-construído no núcleo 2: Vilinha



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Imagem 21 – Campo localizado próximo da moradia dos indígenas Tembé



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

5.2.2 Do “embaçar” ao jogar futebol, a conquista do território!

No diálogo que tivemos com Kajuangawa (2023, informação verbal) o indagamos sobre o futebol praticado pelas indígenas Asuriní mulheres atualmente e ele destacou nominalmente suas netas e bisnetas que hoje jogam futebol. Ele disse que várias delas haviam viajado à aldeia dos Gaviões para um evento de futebol.

O destaque dado às netas e bisnetas que hoje jogam futebol, indica uma mudança na dinâmica da prática do futebol, especialmente no que diz respeito à participação das indígenas mulheres, pois o próprio Kajuangawa em relato anterior afirmou que no período em que jogava futebol às margens do rio Tocantins somente os homens “ocupavam esse espaço”.

A menção de que várias mulheres da comunidade viajaram para a aldeia dos Gaviões para um evento de futebol destaca a importância dos eventos esportivos como oportunidades de intercâmbio cultural, ao promover o encontro e a troca de experiências entre diferentes comunidades indígenas, mas também evidencia a importância do futebol como elemento cultural e social, moldando e sendo moldado pelas mudanças ao longo do tempo.

O futebol está presente na AIAT, seja no uso de camisa de times, seja na feitura de tatuagens e bandeiras e flâmulas dependuradas nas casas.

Imagem 22 – Painel de fotos retratando a presença do futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Nas imagens fica evidente a presença do futebol e suas nuances/simbologias no cotidiano da AIAT, não podendo ser negado, mas sim destacado na sua relação com a rica cultura do povo Asuriní do Trocará. Durante o trabalho de campo foi possível identificar os clubes preferidos das indígenas, muitas vezes estampadas nas camisas usadas de clubes do sudeste do Brasil e da seleção brasileira, raramente usavam as camisas dos clubes paraenses: Paysandu, Independente, Tuna, Remo, Gavião Kikatejê, dentre outros.

As mesmas mulheres que usam com regularidade as camisas dos times da região sudeste do País, e dificilmente usam camisas da região onde moram, colocam nomes indígenas em seus 04 times: o Tasahoa, o Ta'owa, o Ytutawa e o Iwitatoihara. A escolha de nomes indígenas aos times é significativa, nos sugerindo um esforço para integrar elementos da cultura Asuriní às práticas relacionadas ao futebol, resultando em uma síntese única que reflete sua própria identidade.

Em relação aos nomes indígenas atribuídos aos times, entendemos que isto sugere a disposição do povo Asuriní em incorporar de forma não automática a cultura do Outro. O uso da pintura corporal para jogar futebol reforça a importância atribuída à prática do futebol como um evento festivo. O futebol é visto pela indígena Asuriní mulher não apenas como um esporte, mas como um veículo cultural rico e significativo na sua vida diária, pois, o contexto de nomeação, pintura corporal e organização comunitária dos times ratifica as relações entre o futebol e a cultura Asuriní, indicando uma abordagem dinâmica na construção da identidade cultural.

Os times de futebol das mulheres pertencem a diferentes núcleos de moradia da aldeia. Em cada time há uma mulher como liderança. O fato de as mulheres escolherem times específicos associados a diferentes núcleos, revela as dinâmicas de pertencimento e afiliação dentro da aldeia. Essa escolha é uma expressão de lealdade a determinados grupos sociais ou núcleos familiares.

Durante a roda de conversa com as lideranças de time, elas nos relataram que as meninas iniciam no futebol entre os 12 e 13 anos, jogando junto das mulheres adultas. Os times de mulheres da aldeia se formam principalmente por parentesco, jogando solteiras e casadas no mesmo time, mãe e filha. Em média, cada time tem 14 jogadoras. A líder A. Asuriní (2023, informação verbal) relatou que sua filha joga junto com ela no time. É curioso constatar que a prática do futebol entre estas mulheres reúne num mesmo time jovens e adultas.

A formação de times com base em laços familiares, onde solteiras e casadas jogam juntas, incluindo mães e filhas, reforça a importância dos vínculos familiares e da participação intergeracional durante a prática do futebol na cultura Asuriní. A fala da

indígena Ap. Assuriní e a prática indígenas de se jogar no mesmo time mãe e filha demonstra a formação de uma nova tradição a ser transmitida entre gerações.

Os registros fotográficos seguintes dão conta da narrativa viva que revela a interseção entre futebol, cultura e comunidade na vida destas mulheres. O futebol, como já tratamos, não se configura numa mera atividade física, mas se expande para uma expressão cultural que une essas mulheres, sendo parte integrante da vida e da cultura da aldeia. Essas narrativas proporcionam uma perspectiva única sobre como o futebol vem fazendo parte da construção de relações e na preservação de tradições.

Imagem 23 – Times de mulheres da aldeia Asuriní de diferentes faixas etárias



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A coexistência de mulheres mais jovens, adultas e mais velhas não só contribui para a troca de experiências, mas também reforça a ideia da valorização dos saberes dos mais velhos, em que as mulheres com mais experiência orientam as mais jovens. O futebol, nesse contexto, torna-se uma plataforma para a preservação e celebração da identidade cultural, contribuindo para a continuidade de práticas significativas da cultura Asuriní do Trocará ao longo do tempo.

As lideranças dos times de futebol são: Apuassua Asuriní, Tawarumatinga Asuriní, Miriásangwa Asuriní e Paranatinga Asuriní.

Quadro 14 – Identificação e descrição das lideranças de times de futebol

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Apuassua Assuriní	<i>Conhecida como Apua (46 anos), estudante do 2º ano do Ensino médio, líder e treinadora do time Ytutawa, formado por 14 mulheres moradoras do núcleo da Vila (Núcleo 02), com idades entre 13 e 47 anos.</i>
	Ytutawa – significa “água da cachoeira batendo na pedra”
Tawarumatinga Assuriní	<i>Conhecida como Taruma (33 anos), estudante do Ensino fundamental, líder do time Ta’owa, formado por moradoras do núcleo 03, composto por 14 mulheres com idades entre 13 e 33 anos.</i>
	Ta’owa - significa “a sombra da pessoa – a alma da pessoa”
Miriásangwa Assuriní.	<i>Conhecida como Miriá (28 anos), Ensino Médio completo, líder do time Iwitatoihara, composto por 19 mulheres com idades entre 12 e 35 anos, moradoras do núcleo 01.</i>
	Iwitatoihara - significa “travessia”
Paranatinga Assuriní	<i>Conhecida como Pará (28 anos), estudantes do 2º ano do Ensino Médio, líder e treinadora do time Tasahoa, formado por moradoras do núcleo da Vila (núcleo 2), composto por 18 mulheres com idades entre 12 e 39 anos.</i>
	Tasahoa – significa “porco do mato”

Fonte: Construído pelo autor (2023)

As líderes dos times relatam que para jogar futebol no campo grande de areia, precisam “brigar” com os homens. Afirmam que chegam entre 15 e 16 horas no campo para jogar e os homens já estão jogando. Elas esperam e para que possam jogar muitas vezes precisam invadir o campo, se colocando no meio dele e saindo apenas quando eles saem. Na roda de conversa com as lideranças dos times de futebol, A. Assuriní denuncia:

As mulheres não possuem material para jogar Futebol, jogam descalças e sem uniforme. Os homens não emprestam a bola e nem uniforme [...]. Jogamos uma única vez na cidade, porque não temos transporte, nem calçado, ... [...] não tem dinheiro nem para comprar o pão de manhã [...] No torneio da cidade voltamos com os pés muito machucados porque jogamos sem chuteiras (A. Assuriní, 2023, informação verbal)

A declaração de A. Assuriní foi confirmada pelas demais lideranças dos times de mulheres, que pontuaram desafios a serem enfrentados pelas indígenas mulheres na prática do futebol em sua comunidade:

- A falta de material adequado para jogar futebol, como chuteiras, bola e uniformes. Isso não apenas afeta o conforto e o desempenho destas mulheres, mas revela disparidades de condições em relação ao acesso a materiais esportivos em comparação com os homens.
- A falta de transporte representa uma barreira adicional para a participação das mulheres em eventos esportivos fora da aldeia, limitando as oportunidades de competir em torneios externos e interagir com outras comunidades, o que restringe as vivências esportivas.
- Não ter dinheiro suficiente para comprar até mesmo itens essenciais, como pão, expõe os desafios econômicos mais amplos enfrentados pela comunidade. Essas barreiras econômicas limitam não apenas o acesso a equipamentos esportivos, mas também o acesso necessário a recursos para atender às necessidades básicas.

As condições descritas sublinham a necessidade de apoio externo e mudanças estruturais para garantir que as indígena Asuriní mulher tenham acesso igualitário e condições adequadas para a prática do futebol. Isso inclui a necessidade de políticas públicas que abordem o acesso igualitário e o investimento em infraestrutura esportiva nas comunidades indígenas, para homens e mulheres.

Estas mulheres jogadoras resistem às adversidades e afirmam que apesar do campo ser ruim, “só areia, o futebol é uma alegria pra nós, se não tiver futebol... não é!” (T. Asuriní, 2023, informação verbal). A declaração de T. Assuriní (2023, informação verbal) dá ênfase à alegria proporcionada pelo futebol e mostra a importância cultural do futebol na vida destas mulheres. Trata-se de uma fonte de alegria e significado, intensificado na afirmação: “se não tiver futebol... não é”. Em relação à pintura corporal feita para jogar futebol relatam que:

Quando jogamos futebol fazemos pintura corporal, pintamos tamanduá, pé do caranguejo, que simboliza pinturas que representam a família, ou pinturas para festejo. Não temos pintura específica para jogar Futebol (M. Asuriní, 2023, informação verbal)

Estas mulheres fazem pintura corporal para jogar futebol e ao serem questionadas se havia uma pintura corporal específica para a prática do futebol, responderam que não!

E explicaram que fazem pintura específica para festa, pois consideram a prática do futebol um momento festivo, de alegria (Imagem 24).

Imagem 24 – Indígenas Asuriní mulheres com pintura corporal para a prática do futebol



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A prática de realizar pinturas corporais antes de jogar futebol nos revela a conexão profunda entre a expressão cultural Asuriní e a prática do futebol. O fato de não haver uma pintura corporal específica para a prática do futebol, mas sim para momentos de festas, enfatiza a importância atribuída a esse esporte como um momento festivo e alegre para elas, revelando uma dimensão de celebração ao futebol. Entendemos que as pinturas corporais podem representar a identidade étnica, conexão com a natureza, espiritualidade ou outros elementos significativos para a comunidade Asuriní, assim como, o nome dado aos times tem seu significado ligados a elementos da natureza.

A constatação de não haver uma pintura específica para os momentos destinados a prática de futebol, sugere que esta prática está integrada a outros aspectos da vida cultural e social da comunidade, não se configurando unicamente como uma expressão individual, mas como um meio de comunicação coletiva. As diferentes pinturas podem contar histórias, transmitir mensagens culturais ou refletir o espírito do grupo. Isso adiciona uma camada de significado e coesão ao ato de jogar futebol como uma experiência compartilhada, destacando a capacidade de integrar elementos tradicionais em atividades

contemporâneas, mantendo a conexão com as raízes culturais.

Nesta perspectiva, a prática da pintura corporal antes do jogo de futebol, não apenas acrescenta cor e beleza ao jogo, mas reflete a riqueza cultural e a profunda integração do futebol na vida cotidiana e nas celebrações desta comunidade. Essas mulheres não estão apenas jogando futebol; estão também participando ativamente da preservação e expressão de sua identidade cultural.

A prática do futebol para a indígena Asuriní mulher significa:

[...] algo importante que faz a gente desenvolver conhecimento (I. Assuriní, 2023, informação verbal).

Uma modalidade que é muito importante para nós indígenas. As mulheres sempre se dedicam no futebol. Eu gosto. É uma diversão! [...] É muito bom quando a gente se reúne, sempre é uma diversão (K. Assuriní, 2023, informação verbal).

Algo muito importante! (M. Assuriní, 2023, informação verbal).

[...] que traz conhecimento [...] é a gente se reunir, jogar futebol e ter uma diversão (P. Assuriní, 2023, informação verbal).

Uma coisa de conhecimento que faz a gente se desenvolver [...] Se reunir e jogar futebol é sempre uma diversão (T. Assuriní, 2023, informação verbal).

As indígenas Asuriní mulher enfatizam que o futebol é algo importante. Diversão é uma palavra recorrente nos relatos indicando que o futebol é mais do que uma prática esportiva; é uma fonte de entretenimento e conquista/reivindicação de suas demandas domésticas e/ou sociais, tornando-se um elemento agregador. A ideia de se reunir para jogar futebol demonstra o aspecto social da atividade e reforça os laços comunitários e culturais, desempenhando um papel significativo na construção da relação da prática do futebol com a cultura corporal da indígena Asuriní mulher, associada a conquista do território campo de futebol e de suas demandas latentes.

Ao mencionar que o futebol é “muito importante para nós indígenas”, K. Assuriní (2023, informação verbal) expõe a relevância cultural do futebol para a comunidade. O futebol não é apenas uma atividade recreativa; é uma expressão da identidade indígena e uma prática que fortalece os laços com a cultura tradicional. Embora haja uma convergência nos relatos sobre a importância do futebol, cada depoimento expressa uma perspectiva única, o que demonstra a diversidade de experiências e motivações individuais, provocadas por esse esporte, mostrando que o seu significado pode ser, ao mesmo tempo, multifacetado e pessoal.

Esses relatos proporcionam uma visão profunda da riqueza de significados que o futebol tem para as indígenas Asuriní mulher. A prática do futebol não é apenas uma

atividade física; é um veículo para o desenvolvimento pessoal, a preservação cultural, a diversão e a construção de relações comunitárias. Esses elementos combinados destacam o futebol como uma parte vital da vida das indígenas Asuriní mulher, que vai além do campo de jogo para permear várias esferas do cotidiano.

É interessante notar como as indígenas Asuriní mulheres gostam de jogar futebol e consideram a sua prática importante. Mas, apesar dos relatos anteriores nos mostrar que as mulheres têm uma relação de afeto com o futebol, esta relação está longe de ser pacífica com os homens da aldeia em relação ao espaço destinado à prática do esporte, ao campo, ao tempo para jogar, aos materiais esportivos necessários e à participação em campeonatos de futebol. Elas dizem:

[...] quando as meninas querem jogar bola os meninos estão lá (Wa. Assuriní, 2023, informação verbal).

Os meninos sempre tomam a frente das meninas e a gente fica sem jogar (Tai. Assuriní, 2023, informação verbal).

A diferença é que no horário das meninas jogar, os meninos tão lá [...] os meninos tomam a frente das meninas e a gente fica esperando pra jogar (T. Assuriní, 2023, informação verbal)

A gente espera eles deixarem tempo pra gente jogar, aí eles demoram [...] e a gente lá na beira do campo [...] chega uma hora que a gente zanga e invade o campo pra poder jogar (P. Assuriní, 2023, informação verbal)

A falta de treinador para as indígenas mulheres foi uma reclamação feita por todas as indígenas durante as rodas de conversa; elas afirmam que há treinadores e material esportivo (bolas e uniforme) somente para os homens. Também relatam que sempre ficam na beira do campo esperando os homens saírem para elas jogarem e quando percebem que eles não sairão, invadem o campo, permanecendo no seu centro até que os homens se retirem e assim elas possam começar a jogar futebol – Conquistam o território de jogo. Como dito anteriormente, elas “embaçam” o jogo deles.

A conquista do território campo de futebol, se torna mais do que apenas um espaço físico; é um território simbólico onde as indígenas Asuriní mulher podem se reunir, expressar-se livremente e buscar seus objetivos coletivos. É um meio de reafirmação de sua presença e reivindicação de suas demandas latentes no contexto da comunidade indígena e na sociedade envolvente buscando alcançar o bem-viver²⁹. Além disso, o corpo

²⁹ A partir da década de 1970 e 1990, com o avanço do projeto neoliberal e suas novas formas de expropriação, esmagamento cultural e identitário e impactos sobre o meio ambiente, que essa forma de desobediência, a busca do **Bem – viver**, irá ganhar uma nova dimensão [...] como um projeto de futuro fortemente ancorado em valores ancestrais e em sua experiência de resistência acumulada ao longo de

– território³⁰ desta indígena Asuriní mulher, está intrinsecamente ligado ao seu território indígena, sua terra e floresta, se tornando uma extensão do próprio corpo e identidade cultural.

Na relação das indígenas Asuriní mulheres com o futebol, o "corpo território" é uma forma de expressar sua conexão com o seu ambiente, sua identidade cultural e sua reivindicação de espaço e autonomia dentro da sociedade mais ampla. Em que o futebol, é um meio para fortalecer essa conexão e afirmar sua presença e importância dentro de seu território – um território de resistência, porque “as mulheres anunciam o corpo – território como seu campo de batalha e categoria de luta, um todo inseparável e que permite a existência dos povos (Chaves, 2021, p. 52).

Conforme é destacado por Cabnal (2010, p. 23)

[...] Na abordagem da recuperação e defesa histórica do meu território-corpo-terra, assumo a recuperação do meu corpo expropriado, para gerar vida, alegria, vitalidade, prazeres e construção de saberes libertadores para a tomada de decisões e este poder juntamente com a defesa do meu território-terra, porque não concebi este corpo de mulher, sem um espaço na terra que dignifique a minha existência, e promova a minha vida em plenitude.

Portanto, entendemos que o corpo humano não pode ser separado do contexto social, ambiental e cultural no qual marca sua existência, porque “o corpo é concebido como uma composição complexa de afetos, recursos e possibilidades que se entrelaçam com outros corpos e formas de existência. (Gago, 2020 apud Alves dos Santos, Costa de Oliveira, Bezerra Dantas, 2023). O corpo individual é inseparável do corpo coletivo, pois ambos estão interligados em uma teia de relações e interdependências, assim, o que afeta um corpo afeta também o coletivo, e vice-versa. Essa compreensão destaca a importância das relações sociais, familiares, comunitárias e ecológicas na constituição da identidade e do bem-viver humano.

5.2.3 O futebol no tempo-espaço do território Asuriní do Trocará

A prática do futebol neste contexto assume nuances de um saber esportivo compreendido a partir da relação existente dentro e fora do território da cultura Asuriní do

cinco séculos de opressão/exploração. Assim, vozes indígenas historicamente ocultadas e silenciadas fizeram (re) surgir o **Bem Viver** como projeto de futuro apontando para a possibilidade de um modo de vida e de relacionamento com os outros seres, meio-ambiente, culturas e o próprio universo de modo radicalmente distinto daquele vendido pelo capitalismo (Alcântara, 2017)

³⁰ Nesse sentido, corpo – território traz uma nova noção de “posse”. Não é ter um corpo ou um território. Esse “ter” implica fazer parte, reconhecer a interdependência que possibilita a vida e que nos compõe. (Alves dos Santos, Costa de Oliveira, Bezerra Dantas, 2023, p. 3)

Trocará, porque os indígenas também interagem com a sociedade envolvente da zona rural e urbana do município de Tucuruí, assim como com municípios da região dos lagos da Hidrelétrica de Tucuruí. O futebol nesta comunidade indígena é uma prática marcada pela cultura corporal Asuriní do Trocará no ato de jogar bola com os parentes, que passa pela esfera do jogo/lazer, até se equiparar ao futebol institucionalizado, com a organização de campeonatos, copas e torneios oficiais organizados pela sociedade envolvente.

A participação em campeonatos oficiais da sociedade envolvente, ocorre apenas com times de homens indígenas, como a Copa rural organizada e financiada pela prefeitura municipal de Tucuruí, através da Secretaria de Juventude e Esporte. O campeonato está na sua 6ª edição (2023). Ao serem indagadas sobre o fato de não lhes ser permitido participar de campeonatos, as indígenas Asuriní mulheres demonstram profunda insatisfação. Presenciei na aldeia conversas entre as indígenas em que teciam críticas à organização de campeonatos de futebol somente para homens; elas não concordam com a exclusão das mulheres.

Dentro do TI há 04 times de indígenas mulheres, totalizando em média 50 mulheres que jogam futebol regularmente na aldeia, destas, 18 são estudantes do Ensino Médio (foco principal desta pesquisa). Apesar do grande número de mulheres praticantes de futebol na AIAT, ressaltamos que vários projetos destinados à prática de futebol passaram pela aldeia, mas destinados somente aos homens. Dentre estes projetos destacamos:

- Projeto “ESPORTE PARA TODOS”; implantado em 2004 pelo governo do estado em parceria com o Ministério do Esporte-SEGUNDO TEMPO;
- Projeto “Zico 10”, implantado em 2011 pela prefeitura de Tucuruí, que trabalhava com crianças e jovens para a prática do futebol na aldeia na busca e na formação de atletas, com 100 vagas para meninos com idade entre 10 à 17 anos, tendo um técnico/professor de Educação Física desvinculado da escola.

As indígena Asuriní mulher do Trocará participam ativamente das ações desenvolvidas na aldeia, se envolvendo em atividades relacionadas à saúde, educação, alimentação, serviços domésticos, artesanato, pintura corporal, trabalho na escola. Como servidoras públicas participam de reunião na escola; acompanham esposos na caça e pesca, nas viagens à cidade; e atuam nos encontros para discutir educação e saúde nas reuniões da AIPAT. Ainda jogam futebol todo fim de tarde no campo de areia, isto após conseguirem retirar os homens do campo.

Entre as indígena Asuriní mulher do Trocará, como destacaram as indígenas em relatos anteriores, o futebol foi inserido na infância. Mas, na vida adulta, quando casadas,

a prática é permeada por alguns impedimentos. Entre os impedimentos se encontra o consumo excessivo de bebida alcoólica pelos homens, o que gera conflitos domésticos e dificuldade com a prática do futebol pela mulher.

Durante as atividades de campo, presenciamos regularmente homens alcoolizados andando pela aldeia ou grupos reunidos consumindo bebida alcóolica. Também visualizei homens alcoolizados indo à beira do campo buscar a esposa e esta, para evitar maiores transtornos, se retirava do campo, indo embora com o marido. Segue um relato importante, que parecia um desabafo:

[...] Aqui na aldeia professor, a bebida tá um problema sério. Os homens bebem todo dia e chegam em casa caçando briga, perturbando, ...Tá difícil. Tem criança começando a beber com 12 anos de idade, se perdendo. Trazem caixas de bebida da cidade pra ficar vendendo e bebendo aqui. [...] Dão dinheiro para o branco comprar pra eles. As lideranças não têm mais força para proibir (Y. Assuriní, 2023, informação verbal)

O consumo excessivo de bebida alcoólica é um problema de saúde pública entre vários povos indígenas, desafiando as lideranças indígenas e equipes de saúde que prestam atendimento aos povos indígenas na busca da prevenção e combate ao alcoolismo nas comunidades. Os resultados dos estudos de Barreto; Dimenstein e Leite (2020) indicam que o uso precoce de bebidas alcólicas, a perda de referenciais identitários, mudanças nos modos de vida, proximidade com centros urbanos, êxodo migratório, marginalização e discriminação social são fatores de risco ao consumo prejudicial de álcool entre povos indígenas. Este tema merece uma investigação mais aprofundada, porém esta não será explicitada no presente texto por não ser o foco deste estudo.

Apesar do contexto desfavorável, a prática do futebol por estas indígenas mulheres segue firme. Elas reivindicam seus direitos de acesso a treinadores, espaços, materiais esportivos e à participação em torneios/campeonatos de futebol. Um exemplo desta luta é o fato de terem conquistado a organização de um campeonato entre times femininos. As indígenas Asuriní mulheres, resistem e seguem firme na luta pelos seu direito à prática do futebol.

Imagem 25 – Com o pé na bola: a prática do futebol por indígena Asuriní mulher



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

O registro anterior (Imagem 25) pode servir como uma valiosa documentação da riqueza cultural e social das indígena Asuriní mulher e sua relação com o futebol, tão presente em suas vidas. Durante as entrevistas ficou evidente a importância do futebol na comunidade, através de memórias marcantes de partidas passadas e a influência do futebol na vida cotidiana, revelando histórias fascinantes. Isso pode incluir cerimônias antes ou depois dos jogos, danças tradicionais, ou mesmo a presença de crianças (Imagem 26) e idosos da comunidade como espectadores durante a pesquisa de campo e a prática do futebol (Imagem 27), adicionando camadas de significado cultural à prática.

Imagem 26 – Crianças indígenas da aldeia, presença constante



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Imagem 27 – Idosos da aldeia, presença constante



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Nas imagens anteriores estão nossos parceiros diários da pesquisa de campo, especialmente Inawtaraohoa Assuriní e Uruwyronohoa Assuriní, que contribuíram de forma ímpar com seus relatos enriquecedores e companhia agradável. A riqueza de experiências certamente valorizou este estudo, proporcionando uma visão autêntica e aprofundada da relação entre as indígenas Asuriní mulher e o futebol.

A colaboração dos idosos foi fundamental, já que carregam o conhecimento tradicional, as memórias históricas e a sabedoria cultural que favorecem o entendimento da prática do futebol na comunidade Asuriní. Os relatos, permeados pela perspectiva única que apenas idosos oferecem, estabeleceram uma ponte entre o passado e o presente da prática do futebol.

O atual cacique geral da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, Imuwia Assuriní (Imagem 28), nos permitiu o acesso à comunidade indígena e contribuiu com suas informações. A interação com a comunidade indígena e compartilhamento de informações desempenharam um papel fundamental na realização desta pesquisa e no estabelecimento de uma parceria colaborativa entre pesquisador e comunidade. Sua liderança demonstra um compromisso significativo com a preservação da cultura Asuriní do Trocará e o reconhecimento da importância de documentar e entender a relação das indígenas Asuriní mulher com o futebol.

Imagem 28 – Diálogo com o cacique Geral da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, Imuwia Assuriní



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Agradecer e reconhecer o papel desses parceiros na pesquisa não apenas honra suas contribuições, mas também fortalece os laços de confiança e respeito entre o pesquisador e a comunidade Asuriní do Trocará que nos acolheu e contribuiu com a pesquisa.

5. 3. O projeto Aldeia do futebol

Em 2020, através do Edital nº 1, de 3 de agosto de 2020, do Ministério da Cidadania, que selecionava projetos para fazer parte do programa Academia & Futebol, submetemos o projeto **Aldeia do Futebol** para ser desenvolvido na AIAT com as indígenas mulheres. O projeto foi aprovado, mas o governo federal não liberou o recurso financeiro. Neste contexto, a partir de junho de 2023 iniciamos o projeto, com o apoio do IFPA Tucuruí e estamos trabalhando com aproximadamente 51 indígenas mulheres com idades entre 13 e 47 anos. Durante os treinamentos das indígenas mulheres as crianças ficam nas proximidades, e muitas vezes imitam os treinamentos (Imagem 29), ao passo que alguns homens mantêm uma certa distância, ficando a observar o treinamento.

Imagem 29 – Crianças imitando o treinamento das indígenas mulheres que jogam futebol



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Imagem 30 – Treinamento com as indígenas mulheres do Projeto Aldeia do Futebol



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Imagem 31 – Jogo de futebol de indígenas Asuriní mulheres



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

O futebol entre as indígenas Asuriní mulheres já existia na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, fruto do contato com os não indígenas há muitos anos, quando os indígenas tinham como meio de transporte o rio Tocantins para suas idas à cidade de Tucuruí, no intuito de vender seus frutos, caças, artesanatos e sementes.

O projeto Aldeia do Futebol entrou na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará para buscar proporcionar a estas mulheres material esportivo, treinamento e possibilitar também a sua qualificação para que futuramente assumam os treinamentos de seus times de futebol e possam participar de todos os torneios e campeonatos que quiserem, porque buscamos integrar o futebol, de maneira consciente e respeitosa, aos aspectos culturais, garantindo que seja adaptado à realidade e aos valores da comunidade Asuriní do Trocará.

Abaixo seguem registros fotográficos dos times de mulheres da Aldeia do futebol Asuriní (Imagem 32).

Imagem 32 – Times da Aldeia do Futebol Asuriní



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

A rivalidade entre os 4 (quatro) times da aldeia é forte, se manifestando até mesmo durante os treinos e jogos do projeto. Mas ao longo do projeto ficou evidente para todas as mulheres a necessidade de união entre estes times para a busca de reivindicações e para o fortalecimento dos grupos para futuras competições das quais desejem participar.

Nesta perspectiva, em um jogo de encerramento das atividades do projeto em dezembro de 2023, elas aceitaram formar um time, mesclando os times existentes na aldeia (Imagem 33), formando o Aldeia do Futebol Asuriní, representando a sua comunidade perante o time da cidade de Tucuruí que veio a aldeia.

Imagem 33 – Brasão e o time unificado de mulheres do projeto Aldeia do Futebol Asuriní



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

5.4 Para além do futebol!

O tema central desta pesquisa é a relação existente entre a prática do futebol por indígena Asuriní mulher do Trocará e a relação com a cultura Asuriní. Mas, ao adentrarmos nesta comunidade indígena não foi possível isolar a prática do futebol do contexto local. Nesta perspectiva, durante as idas e vindas à aldeia percebi muitas necessidades existentes na comunidade em geral e na escola indígena. Assim, paralelamente à pesquisa de campo, desenvolvemos algumas ações na comunidade, em parceria com o IFPA Campus Tucuruí sob a orientação da Técnica em Assuntos Educacionais da instituição. Dentre as ações desenvolvidas, destaco algumas:

a) Os alunos do curso Técnico de Manutenção e Suporte à informática, acompanhados do professor Andrei Demétrio, consertaram 15 computadores com defeito, que não estavam sendo utilizados pela escola (Imagem 34);

Imagem 34 – Alunos do curso de manutenção e suporte à informática em atuação



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

b) A rede elétrica do Laboratório de informática foi vistoriada e realizado o levantamento do material necessário para o seu bom funcionamento da rede elétrica pelos alunos do curso Técnico em eletrotécnica, acompanhados do Professor Janilson Leão (Imagem 35);

Imagem 35 – Alunos do curso de técnico em eletrotécnica em atuação



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

c) Alunas do curso superior de Engenharia Sanitária e Ambiental, sob a orientação do Prof. João Elias Vidueira, estiveram na escola realizando palestras sobre a preservação do meio ambiente e a coleta seletiva do lixo produzido pelos moradores da aldeia, além das possibilidades de reaproveitamento do material utilizado para a construção de utensílios domésticos, brinquedos, entre outros (Imagem 36);

Imagem 36 – Alunas do curso de engenharia sanitária e ambiental em atuação



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

d) A partir da demanda desta comunidade indígena, foi submetido ao PARFOR Equidade 2023 o Curso Superior de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, almejando oportunizar aos indígenas que tenham concluído o Ensino Médio o acesso ao nível superior.

É importante ressaltar que para além de produzir tecnologias e saberes acadêmicos, devemos ultrapassar os muros altos das instituições de ensino e levar humanidade às diversas comunidades ao nosso redor, sem esquecer, jamais, aqui em específico, da responsabilidade governamental em disponibilizar aos povos indígenas o acesso a políticas públicas e ações afirmativas para uma educação, saúde, esporte e lazer de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa. E, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.
(Mário Quintana)

A certeza que temos é a de que esse é um estudo inacabado, porque as histórias, as pessoas, as culturas e os estudos estão em constante processo de construção e reconstrução. Trata-se da pesquisa de uma temática nunca pesquisada anteriormente, que deve instigar vários outros estudiosos a navegar nesse rio caudaloso de informações, gerando novas curiosidades, análises e retorno à sociedade. É nessa perspectiva que desejamos iniciar estas considerações finais.

Ao realizar este estudo, propomo-nos a investigar, de forma abrangente, a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres da Aldeia Trocará, buscando compreender a complexa interação entre o futebol, a cultura Asuriní, a Educação Física escolar e o papel das indígenas Asuriní mulheres praticantes de futebol nesse contexto.

Nesta perspectiva, tentamos descrever da forma mais fiel possível a prática do futebol no contexto da AIAT, a relação entre o ensino da Educação Física e a prática esportiva do futebol pela indígena Asuriní mulher. Optamos pela trilha metodológica da abordagem etnográfica, utilizando observação e entrevistas semiestruturadas, evidenciando o compromisso com uma pesquisa imersiva e sensível à dinâmica cultural dessa comunidade indígena.

Percebemos, em relação à Educação Física escolar indígena disponibilizada aos alunos do Ensino Médio da escola indígena da AIAT, limitações nas ações do governo do Estado do Pará, que tem se detido em apenas encaminhar os professores do SOMEI (não indígenas) para ministrar as aulas modulares, não viabilizando qualquer apoio pedagógico, como material didático bilíngue intercultural para as disciplinas do Ensino Médio. Soma-se a isto, a formação profissional precária de professores para atuar na educação indígena. Em vista disso, se oferece, na verdade, um ensino com muitas fragilidades e distante da Educação intercultural garantida na legislação.

Quanto ao acesso a legislação e diretrizes específica referente a Educação indígena no Estado do Pará e a Educação física disponibilizada nas TIs atualmente, tive muitas dificuldades, visto que entrei em contato com a atual Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEIND), Secretário Adjunto de ensino no Estado do Pará e com a Coordenação do NUFÍ – UEPA, mas não obtive resposta as solicitações encaminhadas.

Fleuri (2003), como muitas vezes reportado ao longo desta dissertação, sempre defende que a educação intercultural é uma relação contínua entre teoria e prática, entre

os conceitos e suas múltiplas significações, resultantes do diálogo entre diferentes culturas e sujeitos que vivenciam o processo educativo.

Corroborando o que diz Fleuri (2003), Candau (2006), Walsh (2008) acrescenta que a interculturalidade orienta processos cujas bases são o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Ou seja, a educação intercultural promove relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar o poder que perpassa os processos de interação, nos planos social e pessoal.

Alinhado a esse pensamento, destacamos a importância de uma Educação Física Escolar Indígena diferenciada (intercultural e bilíngue), porque vivemos em meio a uma sociedade culturalmente diversa e que, lamentavelmente, ainda oferta práticas educacionais homogeneizadoras. Acreditamos que a Educação Física Escolar Indígena deve:

[...] basear-se na cultura corporal do próprio grupo, a cultura corporal de outros povos e a cultura corporal da sociedade envolvida, mediando o diálogo e a reflexão das relações socioculturais [...] entendemos ser imprescindível que exista paridade de direitos entre os grupos que se encontram na sociedade [...] enquanto processo de oposição aos processos de invisibilidade e de não reconhecimento de grupos culturalmente oprimidos [...] visando uma ressignificação crítica, conceitual e reflexiva da área em prol de criar novas possibilidades de diálogo e produção de conhecimentos, relacionadas com suas práticas culturais (Skolaude *et al.*, 2019, p. 73-74).

No transcurso das entrevistas realizadas com as alunas do Ensino Médio, constatou-se, de forma unânime, a preferência pelo futebol, o que nos sugere a forte identificação cultural da comunidade com essa modalidade esportiva, demonstrando ser o futebol sinônimo de diversão e prazer para essas alunas e revelando conexões mais profundas entre o futebol praticado por elas e a cultura Asuriní, envolvendo a incorporação de elementos culturais específicos na prática do futebol.

As informações fornecidas pelas entrevistadas também revelaram a insatisfação com o tempo disponibilizado a elas para a prática do futebol, tomando-se por comparação o tempo disponibilizado para os meninos nas aulas de Educação Física. Essa insatisfação se transforma em reivindicação por igualdade de tempo para a prática do futebol entre meninos e meninas.

Tais meninas, alunas do Ensino Médio, unem-se às demais mulheres da aldeia na prática do futebol nos finais de tarde e no engajamento mais amplo para reivindicar seus direitos à prática do futebol/ lazer, incluindo a luta pelo direito ao tempo/ espaço e aos materiais adequados à prática do futebol.

A necessidade dessas indígenas Asuriní mulheres de desafiar limitações existentes, reivindicando seus espaços – território e trazendo à tona essas questões para promover mudanças, particularmente, no que diz respeito à prática do futebol, desnuda o empoderamento e a participação ativa delas na reivindicação de seus direitos, incluindo o direito a jogar futebol em igualdade de condições com os homens indígenas.

Trata-se de uma constatação: o futebol é uma parte indissociável da rotina da indígena Asuriní mulher, tornando-se um espaço para interação social e lazer, assim como expressa a construção de relações sociais e culturais dessa comunidade. Mediante tal análise, nota-se que o futebol é visto pela indígena Asuriní mulher como um veículo cultural rico e significativo na sua vida diária, pois o contexto de nomeação dos times, a pintura corporal e a organização comunitária dos times destacam a profundidade das relações entre o futebol e a cultura Asuriní, indicando uma abordagem dinâmica na construção de sua identidade cultural.

Os fatos evidenciados na pesquisa de campo e os referenciais bibliográficos deste estudo nos conduzem à compreensão da importância da prática do futebol pelas indígenas Asuriní mulheres, prática essa marcada pela particularidade de sua diversidade intercultural, em que os sujeitos da pesquisa, praticantes de futebol, o ressignificaram, indo além do formato executado pela sociedade envolvente. O futebol entre as indígenas Asuriní se constitui de rituais e processos educativos que promovem a integração de diferentes povos e empodera as indígenas mulheres para reivindicar espaço e visibilidade para o seu futebol e demais questões pertinentes a indígena Asuriní mulher.

O interesse das indígenas Asuriní mulheres pelo futebol e o ‘lugar’ que ele já ocupa nas práticas da comunidade, indicam a necessidade da implementação de políticas públicas de esporte e lazer nos territórios indígenas, sem, no entanto, perder de vista a dimensão intercultural que deve permeá-las.

Pontuamos, ainda, a necessidade do debate em relação ao processo educacional e às práticas esportivas nas diferentes comunidades indígenas, assim como mais atenção do Estado para as especificidades culturais e educacionais. Isso porque, em conformidade com debates e ações concretas, uma melhor qualidade de vida aos indígenas passa, necessariamente, por projetos educacionais interculturais, capazes de garantir-lhes a preservação de suas tradições sem que fiquem apartados dos avanços da sociedade envolvente, caso seja de seu interesse participar destes.

Em relação ao processo educacional, a constatação da ausência de formação inicial/continuada adequada e assessoria pedagógica aos professores, atuantes na educação escolar indígena do Ensino Médio, revela a necessidade de programas de

formação que sejam sensíveis à cultura do povo indígena, ajudando os profissionais a atuar com as complexas especificidades da educação nessas comunidades, de tal modo que essa educação seja um instrumento de fortalecimento da identidade cultural, não de seu enfraquecimento. É preciso proporcionar um equilíbrio entre as necessidades atuais dos indígenas Asuriní, fortemente envolvidos com a sociedade não indígena, e a preservação de suas tradições, porque é ela que lhes consagra uma identidade singular, de pertencimento, no contexto nacional da sociedade brasileira.

É imperioso ressaltar que o futebol, nessa comunidade indígena, é uma prática marcada pela cultura corporal Asuriní do Trocará no ato de jogar bola com os parentes, passando pela esfera do jogo/lazer até se assemelhar ao futebol institucionalizado. É nessa realidade que a indígena Asuriní mulher reivindica participação em campeonatos, copas e torneios de futebol oficiais organizados pela sociedade envolvente, nos quais ainda não foram incluídas.

Aqui destaco que eu, um homem não indígena, ao construir uma dissertação de mestrado dentro de um território indígena com mulheres indígenas, a princípio foi um choque de experiências e aprendizado. O motivo? O seguinte cenário: indígenas mulheres abandonadas pelo poder público; a TIAT vista apenas como um território político, se aproximando do indígena apenas por um potencial voto. As indígenas mulheres não são contempladas por políticas públicas de esporte e lazer, mas resistem bravamente – o que é comprovado em suas falas e lutas diárias.

Um exemplo de resistência e luta dessas mulheres foi a fala de A. Assuriní (2023) destinada ao cacique³¹, quando ele quis encerrar os treinos de futebol das mulheres na aldeia: [...] Não pode acabar os treinos [...] se os homens tem direito, nós temos também [...] os homens aqui dizem que o nosso futebol dá sono neles [...] não querem treinar a gente e nós queremos treinar futebol (informação verbal). As indígenas Asuriní resistem e seguem firmes na luta por seus direitos, não se limitando somente à prática do futebol, mas refletindo uma demanda mais ampla por inclusão e respeito em todas as esferas da comunidade indígena e sociedade envolvente.

Por fim, o resultado desta pesquisa sublinha a importância intrínseca da prática do futebol nessa comunidade indígena, especialmente, entre as indígenas Asuriní. Ao mesmo tempo, esta dissertação contribui para o entendimento da prática do futebol pela indígena mulher, visto como um estudo pioneiro que busca também lançar luz sobre as

³¹ O Cacique afirmava que na aldeia havia indígena homem competente para treinar as indígenas, pois pretendia retirar o projeto PARA.BOLA da aldeia. Após a fala da A. Assuriní o Cacique recuou na decisão de terminar com os treinos de futebol das mulheres.

complexas interações entre o futebol da indígena Asuriní mulher, cultura, educação e identidade no contexto da Aldeia Indígena Asuriní do Trocará.

REFERÊNCIAS

1) ENTREVISTAS

AS. ASSURINÍ. As. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2020]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

AP. ASSURINÍ. Ap. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

ROSÂNIA BARBOSA. Rosânia Moraes Barbosa: A gestão da escola indígena Warara'awa Assuriní: Material didático, professores, conteúdos e calendário escolar [abr. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: SEMED, 2023. 1. Arquivo gravação celular (180 min).

JORINAN FONSECA. Jorinan de Sena Fonseca: A Educação Física escolar indígena – SOMEI (SEDUC-PA): Prática pedagógica, conteúdos, formação e material didático [abr. 2023] Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí - Pará: Residência do entrevistado, 2023.1- arquivo gravação celular (180 min)

H. ASSURINÍ. H. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

H. TEMBÉ. H. Ribeiro Santos Tembé: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

IN. ASSURINÍ. In. Assuriní: Como o futebol entrou na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, 2023. 1. Arquivo gravação celular (80 min)

IT. ASSURIN. It. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

K. ASSURINÍ. K. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

KA. ASSURINÍ. Ka. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

KAJUANGAWA ASSURINÍ. Kajuangawa Assuriní: Entrada do futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará - As mulheres jogaram sempre? [Out. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, 2023. 2. Arquivo gravação celular (80 min)

W. ASSURINÍ. W. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

MURETEHOA ASSURINÍ. Muretehoa Assuriní: Educação escolar indígena – Ensino Médio [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: Escola Indígena Warara'awa Assuriní, 2023. 1. Arquivo gravação celular (90 min)

MYRA ASSURINÍ. Myra Kathyleia Peres Assuriní: O futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará e a sua infância na aldeia [mar. 2022]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: Residência da entrevistada, 2022. 1. Arquivo gravação celular (50 min)

M. ASSURINÍ. Myna Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

PIRÁ ASSURINÍ. Pirá Assuriní: O futebol na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará – a prática das indígenas Asuriní mulher [mar. 2021]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, 2021. 1. Arquivo gravação celular (30 min)

P. ASSURINÍ. P. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

S. ASSURINÍ. S. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

T. ASSURINÍ. T. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (60 min)

TA. ASSURINÍ. Ta. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

TAI.Á ASSURINÍ. Tai. Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

W. ASSURINÍ. W. Assuriní: Como o futebol entrou na Aldeia Indígena Asuriní do Trocará [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará, 2023. 1. Arquivo gravação celular (80 min)

WA. ASSURINÍ. Wakoingaia Assuriní: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asuriní do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

Y. ASSURINÍ. Tanaira Assurini: Educação física escolar e a prática do futebol [jun. 2023]. Entrevistador: Jairson Monteiro Rodrigues Viana. Belém: Tucuruí-Pa: Aldeia Indígena Asurini do Trocará. 1. Arquivo gravação celular (180 min)

2) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemmer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des) colonial das comunidades indígenas. **Revista Rupturas**, v. 7, n. 2, p. 1-31, 2017.

ALENCAR, J. Mulheres que jogam: primeiras aproximações sobre as manifestações do processo civilizador nos jogos dos povos indígenas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. p. 1-9.

ALEPA. Assembléia Legislativa do Estado do Pará. **Deputados comemoram os 43 anos do Sistema Modular de Ensino**. 14 abr. 2023. Reportagem de Carlos Boução, Edição: Dina Santos, AID - Comunicação Social. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/9052/>. Acesso em: 17 set. 2023.

ALMEIDA, A. O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 17., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: CBCE, 2016. p. 1-12.

ALMEIDA, A. J. M. D. O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE, 4., Porto Alegre, 2011, **Anais [...]**. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/. Acesso em: 02 dez. 2022.

ALVES DOS SANTOS; COSTA DE OLIVEIRA; BEZERRA DANTAS; M.. Índia mulher: narrativa sobre identidade, corpo-território e autorreconhecimento. **Athenea Digital. Revista de pensamento e investigación social**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. e3397, 2023.

ANDRADE, L. A marca dos tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asurini do Trocará. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: FABESP, 1992.

ANDRADE, L. **O Corpo e o Cosmo. Relações de Gênero e o Sobrenatural Entre os Asurini do Tocantins**. Orientadora: Aracy Lopes da Silva. 1992. 310f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

APPLE, M. W., Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista brasileira de Educação**, n. 16, p. 61-67, 2001.

AQUINO, L. de S. **Pesquisas sociolinguísticas entre os Asurini do Tocantins**. Orientação: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARISI, B. M. **Matis e Korubo**: contato e índios isolados, relações entre povos no Vale do Javari, Amazônia. Orientador: Oscar Calavia Saez. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PASO0186.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

ASSURINÍ, W. **A dança e o canto como instrumentos para a revitalização da Língua e da Cultura Assurini**. Orientadora: Rita de Cassia Almeida Silva. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Bilíngue) – Universidade do Estado do Pará, Tucuruí, 2020.

ASSURINÍ, M. **Omo'epota Konomitoo**: Experiências de alfabetização na Língua Materna Assurini. Orientadora: Rita de Cassia Almeida Silva. 2020; Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Bilíngue) – Universidade do Estado do Pará, Tucuruí, 2020.

BARREIRA, J.; GONÇALVES, M. C. R.; MEDEIROS, D. C. C. de; GALATTI, L. R. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação FÍSICA. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 607–618, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.80030. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/80030>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BARRETO, I. F.; DIMENSTEIN, M.; LEITE, J. F. Processos de alcoolização entre povos indígenas da América Latina. **Revista Ciências em Saúde**, v. 10, n. 1, p. 45-51, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21876/rcshci.v10i1.861>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latinoamericano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.

BEIRITH, M. K.; ARALDI, F. M.; FOLLE, a. produção científica relacionada ao futebol de mulheres em teses e dissertações brasileiras na área da educação FÍSICA. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e 27064, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.113239. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/113239>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BELTRÃO, J. F. Etnoeducação para a Amazônia. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, Belém, n. 26, p. 1-96, out./dez. 1991.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F., B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, maio/ago. 2015.

BOAS, F. **Antropología cultural**. Apresentação e tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRANCHER, E. A.; PEREIRA, E. V. P.; MOURA, L. M. DE; SILVA, S. R. DA; DALMOLIN, A. G. Futebol feminino, identidade de gênero e sexismo. **RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 14, n. 57, p. 72-80, jun. 2022.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacaobasica/2021/index.html>. Acesso em: 13 maio. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Revogado pelo Decreto nº 11, de 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm#. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica, série institucional, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. MEC: Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2015, de 07 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras Providências. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.7084, 17 abr. 1991.

CABNAL, L. (2010). **Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala.** ACSUR, Las Segovia.

CABRAL, A. S. A. C.; SILVA, C. E. **Educação escolarizada Asuriní.** Pará, 2006.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens – a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, V. T.de. Jogos indígenas: etnias brasileiras jogavam bola antes da chegada de Charles Miller. **Cienc. Cult.** [online], v. 66, n. 2, p.54-55, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000200019>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

CANDAU, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.

CARDOSO, A. P. L. B. **Etnografia e educação: caminhos que se entrecruzam.** Fortaleza: UEC, 2009.

CARVALHO, R. **Avaliação de impactos ambientais e socioculturais da UHE Tucuruí na Terra indígena Trocará – Povo Asuriní e Elaboração de diretrizes e de ação compensatória.** Pará, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

CHAVES, Kena Azevedo. Corpo-território, reprodução social e cosmopolítica: reflexões a partir das lutas das mulheres indígenas no Brasil. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 25, n. 4, 2021.

COELHO, M. C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Professor de educação física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas, v. 19, p. e021027, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660399. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 398/2014**: Constitui e disciplina o Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena. Belém: CEE, 2014. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/598>. Acesso: 18/03/2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Cadernos Educa Amazônia**: Legislação do Conselho Estadual de Educação 2010. Belém-PA: CEE/Unicef Belém: 2010. v.2.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pará). **Resolução nº 252, de 17 de abril de 2000**. aprova estruturas curriculares unificadas para ensino fundamental 1^a-8^a séries e em ciclos 1^o-4^o adotadas pela rede de escolas indígenas do Pará Belém: CEE.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pará). **Resolução nº 257, de 08 de maio de 2003**. Aprova a proposta curricular para o curso Normal em nível Médio de formação de professores indígenas do Estado do Pará. Belém: CEE.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pará). **Resolução nº 361, de 18 de setembro de 2001**. Autoriza a realização de Exames Supletivos Especiais em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para Comunidades Indígenas no estado do Pará. Belém: CEE.

CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da revolução à Grande Guerra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 2v.

CORRÊA, S. R. M. O Movimento dos Atingidos por Barragem na Amazônia: um movimento popular nascente de vidas inundadas. **Revista Nera**, v. 12, n. 15 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://goo.gl/44EVt2> Acesso em: 23 fev. 2023.

DAMATTA, R. (org.). **O universo do futebol**: Esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakocheke, 1982.

DAMATTA, R. **A bola corre mais que os homens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz**, v. 8, n. 2, p. 1-7, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/Darido.pdf>. Acesso em: 19 fev 2023.

ECOAGÊNCIA. **Usina Hidrelétrica de Tucuruí**: 25 anos de descaso e omissão. 2009. Disponível em: <http://goo.gl/4HIA4w> Acesso em: 05 mar. 2023.

ALVAREZ, André; CUNHA, João; COSTA, Edilene; DAVID, Moisés; JULIÃO, Regina. A construção da escola pelos Parkatajê. In: **Educação indígena na Amazônia**:

experiências e perspectivas / Eneida Assis (Org.) – Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. P. 360 – Série Cooperação Amazônica.

EMIDIO-SILVA, C. **Xene ma'e imopinimawa**: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã. Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage. 2017. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FARIA JUNIOR, A. de. Futebol, questões de gênero e co-educação. **Pesquisa de Campo**, n. 2, p. 17-39, 1995. Disponível em: <https://ludopedio.com.br/biblioteca/futebolquestoes-de-genero-e-co-educacao/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-Desporto indígena**: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang. Campinas: [s.n], 2006.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-Desporto**: A antropologia social e o campo entre os Kaingang. 1 ed. Brasília: Ministério do Esporte, 2010. 156p.

FEARNSIDE, P. M. **Impactos sociais da hidrelétrica de Tucuruí**. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), 2002. Disponível em: <http://goo.gl/MT6ctM> Acesso em: 22 fev. 2023.

FENSTERSEIFER, A.; SAAD, M. A.; MORO, A. R. P. Futebol: uma investigação do estado do conhecimento das dissertações e teses produzidas no Brasil. **Pensar a prática**, v. 21, n. 2, p. 240-251, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.44088>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/44088>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERMINO, Antonio Luis. **O Jogo De Futebol E O Jogo Das Relações Entre Os Laklãnõ/Xokleng**. Orientadora: Beleni Salete Grandó. 2012 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FERREIRA, M. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; FERREIRA, M. K. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2014.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123p. (Coleção UAB UFSCar).

FERRAZ, I.; CABBALLERO, I. N. V. Movimentos indígenas: luta por direitos ameaçados. In: LEITE LOPES, J. S.; HEREDIA, B. M. A. de (orgs.). **Movimentos Sociais e Esfera Pública**: o mundo da participação - burocracias, confrontos, aprendizados inesperados. Rio de Janeiro: CBAE, 2014.

FLEURI, R. M.(org.). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., Caxambu, 1998. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 1998. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos De Campo**, v. 5, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FREIRE, J. R. B. Cinco Idéias Equivocadas Sobre os Índios. **Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 1 n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/578>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. “O indígena na formação da família brasileira”. In: FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006, p. 156-263.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GALEANO, E. **Futebol ao sol e à sombra**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GARCEZ, L.; OLIVEIRA, J. **Explicando a arte brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOELLNER, S. V. Mulheres E Futebol No Brasil: Discontinuities, Resistências E Resiliências. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e 27001, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.110157. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/110157>. Acesso em: 17 dez. 2023.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000200005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590>. Acesso em: 2 mar. 2023.

GONÇALVES, R. F. **Autonomia e sustentabilidade indígena**: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. Orientadora: Ligia T. L. Simonian. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

GRANDO, B. S.; STROHER, J., ALMEIDA, A. J. Políticas Públicas de esporte e Lazer para os povos indígenas: Considerações Metodológicas. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE- CONBRACE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2017, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia:

CBCE, 2017. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10144/53>
23. Acesso: 04 dez. 2022.

GRANDO, B. S. Corpo e educação em relações de fronteiras culturais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 14.; CONGRES INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE, 1., Porto Alegre, 2005, **Anais** [...]. Porto Alegre: CBCE, 2005.

HOBSBAWM, E. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 12-13.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2023. Rio de Janeiro, 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, M. B. **Colonização dos corpos**: Ensaio sobre o público e o privado. Patriarcalismo, patrimonialismo, personalismo e violência contra as mulheres na formação do Brasil. Orientador: Carlos Alberto Plastino Esteban. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LARAIA, R. B. Recordando Teapykawa, Informante Feminina Asuriní. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 5-16, jul./dez. 2015.

LEITE, F. F. **Saberes Tradicionais Krahô**: Contribuições para Educação Física Bilíngue e Intercultural. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Brasileiro, 2003.

LOSURDO, Domenico. **Colonialismo e a Luta Anti-Colonial**. Boitempo Editorial: São Paulo, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no Pedaco**: Cultura Popular e Lazer na Cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B (org.). **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MALINOWSKI, B. C. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp. 1975.

MATTOS, C. L. G. **Abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

PEREIRA, Juliana Martins. **MBEMBE, Achille. Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p. 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MÜLLER, R. P. Tayngava, a noção de representação na arte gráfica Asuriní do Xingu. In: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: FAPESP, 1992.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

MUNDURUKU, D. **Sobre piolhos e outros afagos**. São Paulo: Editora Callis, 2005. 88p.

NASCIMENTO, R. do. **O Futebol Munduruku: Um Jogo Estratégico Nas Relações Interétnicas E Interculturais Em Juara-Mt**. Orientadora: Beleni Salete Grandó. 2015 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, V.N, TRIVIÑOS, A.N.S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-94.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: carta de navegação**. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016. Tradução. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NEIRA, M. G.; GRAMORELL, C. EMBATES EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: GÊNESE E TRANSFORMAÇÕES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. DOI: 10.5216/rpp. v20i2.38103. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/38103>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4–28, 1 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 25 nov 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: carta de navegação**. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 2, p. 82 – 103, 2016. Tradução. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo:

Phorte, 2009.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, ago. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092017000200464&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2023.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da educação física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 332f. Tese (Livre Docência em Educação física (estudo e ensino) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: 10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200. Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, I. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de Filosofia *com* crianças. **Movimento – Revista de Educação**, v. 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

PARÁ. **Constituição do Estado do Pará**. Belém: Câmara Legislativa Estadual, 1989.

PARÁ. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém: Governo do Estado/SEDUC, 2010.

PARÁ, 2014 (Secretaria de Estado de Educação – SEDUC). Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Lei sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará: caderno 1, p. 5, Belém, 30 abr. 2014.

PARÁ. (Secretaria de Estado de Educação – SEDUC). **Curso normal em nível médio formação de professores índios do Pará**. Belém: SEDUC, 2002.

PEDRAZZANI, G.; LEITÃO, W. O povo Asuriní da Terra indígena Trocará (PA); Políticas e os impactos etnoambientais da UHE Tucuruí. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE (ANPPAS), 4., 2008, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPPAS, 2008. p. 1-23. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT3-191-42-20080523153050.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

PÉREZ SERRANO, G. Aprender a convivir en sociedades multiculturales. Estratégias educativas. **Revista Pedagogia Social**. n. 14, dez, 1996.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto: 2007.

PREDES, I. A.; ZORZO, F. A. Hamykahay- Expressão Gráfica Corporal Pataxó. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes, 2011.

PRESTA, A. M. Indígenas, españoles y mestizaje en la región andina. In: MORANT, I. (dir.). **Historia de las mujeres en España y América Latina El mundo moderno**. Madri: Cátedra, 2006, p. 555-581. 2v.

QUARESMA, F. de J. P.; FERREIRA, M. de N. de O. Os povos indígenas e a Educação. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. **Espaço Aberto**, v. 28, n. 1, p. 255-301, 2019.

PROCÓPIO, M. G. C. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assuriní Trocará: espaço educativo e de manifestações de saberes**. Orientadora: Nazaré Cristina Carvalho. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

RIBEIRO, B. N. P. **A crença na Sawara e a inserção de credos não indígenas entre o povo Assuriní do Trocará, no município de Tucuruí-Pará**. Orientadora: Benedita Celeste de Moraes Pinto. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2014.

RIBEIRO, B. N. P. **Mahíra e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assuriní do Trocará, município de Tucuruí/PA**. Orientadora: Benedita Celeste de Moraes Pinto. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

RODRIGUES, L. B. **A prática do futebol entre indígenas de Dourados – MS**. Orientador: Eliazar João da Silva. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

RODRIGUES, F. X. F.; MARTINS, E. Etno-desporto e diversidade cultural: investigação sobre assimilação do futebol pelos indígenas Umutina em Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE- CONBRACE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13469/64620>. Acesso em: 7 nov. 2022.

RODRIGUES, A. D. Relações internas na Família Linguística Tupi-Guarani. **Revista de Antropologia**, v. 27, n. 28, p. 33-53, 1985.

SACCHI, A. Indígenas mulheres e participação política: a discussão de gênero nas organizações de indígenas mulheres. **Anthropológicas**, v. 14, n. 7, p. 95-110, 2003.

SANETO, J. G. **Educação Física na/da Escola Indígena: apropriações e ressignificações numa Aldeia Bororo**. Orientadores: Jocimar Daolio; Beleni Salete Grando 2016. 187f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83

SANTOS, S. C. dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, S. C. dos. **Os índios Xokleng: Memória visual**. Florianópolis: Ed. da UFSC; [Itajaí]: Ed. da Univali, 1997.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, D. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, p. 1-29, 2005.

SILVA, A. L. da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

SILVA, J. C. DA. **Bolas, brinquedos e jogos; práticas de lazer e futebol na tradição dos Káingang da Terra indígena Xapecó/SC**. Orientadora: Ana Lúcia Vulfe Nötzold. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKOLAUDE, L.S.; SILVA, A.O.F. da; BOSSLE, F.; BOSSLE, C.B.; SILVA, L. do S.P. da. Escola indígena e a educação física escolar: a interculturalidade como possibilidade. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 18, n. 03, p. 73-81, 2019.

SKOLAUDE, L. S.; CANON-BUITRAGO, E. A.; BOSSLE, F. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA NA ÁREA 21 COMO PERSPECTIVA DE DIÁLOGO E (RE)CONHECIMENTO INTERCULTURAL. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26009, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.90042. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90042>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SOARES, K. C. P. C.; DEBORTOLLI, J. A. O. A vida cotidiana do povo AKWÊ – Xerente: Problematizando o Lazer “De perto e de dentro”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE- CONBRACE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível: <http://congressos.cbce.org.br/anais/2017>. Acesso: 04 jul. 2022

SOUZA, E. L. A.de. Entrevistar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C.(orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Sulina: Porto Alegre, 2012.

SOUZA, F. J. **A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade**. Orientador: Darci Secchi. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SOUZA, L. M. de; MAUX, A. A. B.; REBOUÇAS, M. S. S. Impedimento? Possibilidades de relação entre a mulher e o futebol. Phenomenological Studies - **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 25, n.3, p. 282-293, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18065/RAG.2019v25n3.7>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v25n3/v25n3a07.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOUZA, M. I. P. de, FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SOUZA, M. M. V. de. **Campeonato De Futebol “Peladão Indígena”**: Um Olhar Sociocultural. 2014. 69 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TASSINARI, A. M.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 34, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591/887>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TAVARES, M. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 11, n. 25, p. 163-90, 2014.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, F. de L. B. **A bola, os “brancos” e as toras**: futebol para índios xavantes. Orientadora: Beatriz Perrone-Moisés. 2001. 459 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIDAL, L. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Catete. In: VIDAL, L. **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 552p.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A Fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero; Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. p. 31-41.

WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs). **El giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2008. p. 47-62.

WOLFF, C. S. **Mulheres da Floresta**: uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945). São Paulo: Hucitec, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre, Bookman. 2005.