UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS- UFNT
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESQ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLLIT

FRANCINALDO FREITAS LEITE

CORPO E ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ

AMNEPẼM TANHMÃ MẼ KOT APINAYÉ NHÕ IXKORE KAMÃ MẼMOJ KWJ HO ANHYR TA

ARAGUAÍNA-TO
2026

FRANCINALDO FREITAS LEITE

CORPO E ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ

AMNEPẼM TANHMÃ MẼ KOT APINAYÉ NHÕ IXKORE KAMÃ MẼMOJ KWJ HO ANHYR TA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

ARAGUAÍNA-TO
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L533c LEITE, FRANCINALDO FREITAS.
CORPO E ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ / FRANCINALDO FREITAS LEITE. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.
238 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientador: FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 2. CORPOREIDADE HUMANA. 3. ANCESTRALIDADE .

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Orientador: Francisco Edviges Albuquerque. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3618-2258
Orientando: Francinaldo Freitas Leite. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9186-436X

FRANCINALDO FREITAS LEITE

CORPO E ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, PPGLLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Data da aprovação: 22 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 05/06/2026 10:38:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFNT)
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura/PPGLLIT
Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT
(Presidente - Orientador)

gov.br Documento assinado digitalmente
SHELTON LIMA DE SOUZA
Data: 02/06/2026 18:18:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza (UFNT)
Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade/ PPGLI
Universidade Federal do Acre/UFAC
(Membro Externo)

gov.br Documento assinado digitalmente
NEILA NUNES DE SOUZA
Data: 02/06/2026 15:16:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Neila Nunes de Souza (UFT)
Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGLetras
Universidade Federal do Tocantins/UFT
(Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA
Data: 03/06/2026 22:01:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro (UFNT)
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura/PPGLLIT
Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT
(Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br
RAIMUNDO NONATO DE PADUA CANCIO
Data: 05/06/2026 10:19:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura/PPGLLIT
Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT
(Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIVALDO CAVALCANTE DA SILVA
Data: 04/06/2026 14:12:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marivaldo Cavalcante da Silva (UFNT)
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território/PPGCult
Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT
(Membro Interno)

Dedico este trabalho à força ancestral que me conduziu até esta banca de doutorado.

Aos meus pais, Josefa Freitas Leite e Josimar Clementino Leite, que simbolizam todos os familiares cuja história e coragem descendo, herdeiro de sonhos, valores e raízes.

À minha esposa, Dágla Rôsse Freitas Pajeú, pela dedicação à família e pelo apoio firme nos momentos de necessidade.

Aos meus filhos, Artur Freitas Pajeú e Isaac Freitas Pajeú, fontes de inspiração e motivo constante para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese é o resultado da contribuição de pesquisadores, profissionais da educação, instituições de ensino, comunidades e amigos que, direta ou indiretamente, nos apoiaram para seu desenvolvimento. Desde já, agradeço a todos aqueles a quem recorremos em busca de ajuda e que, mesmo sem termos espaço suficiente para citar cada nome, reconhecemos pelo conhecimento oferecido, pelo trabalho realizado e pela paciência dedicada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pela sabedoria compartilhada na realização desta pesquisa e pela inspiração em trabalhar em favor dos povos indígenas do Tocantins.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), que subsidiaram o conhecimento e oportunizaram reflexões relevantes para o nosso crescimento acadêmico.

Ao professor Rogério, pela tradução do resumo e dos títulos dos capítulos para a língua indígena Apinayé, e ao professor Robbergson Andrade Duarte, pela respectiva transcrição em português.

A todos os educadores indígenas Apinayé, em especial aos que contribuíram como participantes e aos que atuaram como auxiliares de pesquisa, colaborando para os resultados deste estudo, agradeço também às equipes das Escolas Indígenas Tekator e Mãtyk, que estiveram sempre à disposição para compartilhar seus saberes ancestrais e conhecimentos sobre a educação indígena, pela hospitalidade em nos receber em suas comunidades, pelo respeito ao nosso trabalho e pela cooperação para a realização desta pesquisa.

Desta maneira, um movimento de resistência surge a partir da "consciência do corpo, da mente, consciência de ser o que se é e escolher ir além da experiência da sobrevivência (...)

Eu sempre olhei essas grandes cidades do mundo como um implante sobre o corpo da Terra. Como se, não satisfeitos com a beleza dela, pudéssemos fazê-la diferente do que ela é. A gente deveria é diminuir a investida sobre seu corpo e respeitar sua integridade. Quando os índios falam: "A Terra é nossa mãe", os outros dizem: "Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!". Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo.

(Krenak, 2020, p. 54, 60)

RESUMO

O povo Apinayé possui uma sofisticada organização social estruturada em vários sistemas de metades cerimoniais e em aldeias populosas. Seu território, localizado ao norte do estado do Tocantins, nas proximidades da cidade de Tocantinópolis, é fundamental para sua sobrevivência e para a preservação de seus saberes ancestrais, da língua e dos processos identitários. Conhecer a maneira como as culturas indígenas se relacionam com o próprio corpo é fundamental para compreender o sentido de suas práticas culturais nos diferentes contextos. A corporeidade indígena envolve um processo de construção simbólica, afetiva e relacional que atravessa o cotidiano. Diante das dificuldades históricas enfrentadas pelo povo Apinayé, a educação escolar apresenta-se como uma possibilidade de atuar no resgate e na manutenção da cultura indígena, valorizando os saberes ancestrais que compõem seu patrimônio imaterial. “Corpo e Ancestralidade na Educação Escolar Indígena Apinayé”, tem como objetivo investigar como a ancestralidade é abordada na educação escolar indígena Apinayé, a partir das representações do corpo como mediador de saberes historicamente construídos e socialmente compartilhados. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos significados culturais atribuídos às experiências educativas e corporais no contexto das relações de um grupo em seu ambiente educacional. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: a observação participante não-estruturada, análise documental, diário de campo e entrevista aberta com oito educadores indígenas das escolas Tekator (aldeia Mariazinha) e Mãtyk (aldeia São José). Os resultados encontrados demonstram a importância de valorizar as práticas corporais e os saberes ancestrais do povo Apinayé, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica fundamentada na ancestralidade, que reconheça a diversidade cultural e a interculturalidade. A construção de propostas educacionais voltadas aos povos indígenas exige o rompimento com paradigmas hegemônicos de origem eurocêntrica. No caso das escolas Apinayé, a reelaboração cultural assume uma dimensão pedagógica central, na qual práticas corporais ancestrais, como danças, cantos, jogos e ritos, devem ser incorporadas ao currículo escolar como formas legítimas de conhecimento, expressão e pertencimento cultural.

Palavras-chave: Apinayé. Ancestralidade. Corporeidade. Educação indígena.

ABSTRACT

The Apinayé people possess a sophisticated social organization structured around various systems of ceremonial moieties and populous villages. Their territory, located in the northern region of the state of Tocantins, near the city of Tocantinópolis, is fundamental to their survival and to the preservation of their ancestral knowledge, language, and identity processes. Understanding how Indigenous cultures relate to the body is essential for comprehending the meaning of their cultural practices in different contexts. Indigenous corporeality involves a process of symbolic, affective, and relational construction that permeates everyday life. Given the historical challenges faced by the Apinayé people, school education emerges as an important means of preserving and strengthening Indigenous culture by valuing the ancestral knowledge that constitutes their intangible cultural heritage. This study, entitled Body and Ancestry in Apinayé Indigenous School Education, aims to investigate how ancestry is addressed in Apinayé Indigenous school education through representations of the body as a mediator of historically constructed and socially shared knowledge. The research adopts a qualitative approach focused on understanding the cultural meanings attributed to educational and bodily experiences within the context of group relationships in the school environment. Data were collected through unstructured participant observation, document analysis, field notes, and open-ended interviews with eight Indigenous educators from Tekator School (Mariazinha Village) and Mãtyk School (São José Village). The findings demonstrate the importance of valuing the bodily practices and ancestral knowledge of the Apinayé people, reinforcing the need for a pedagogical approach grounded in ancestry that recognizes cultural diversity and interculturality. The development of educational proposals for Indigenous peoples requires a break from hegemonic paradigms of Eurocentric origin. In the context of Apinayé schools, cultural re-elaboration assumes a central pedagogical dimension, in which ancestral bodily practices, such as dances, songs, games, and rituals, should be incorporated into the school curriculum as legitimate forms of knowledge, expression, and cultural belonging.

Keywords: Apinayé; Ancestry; Corporeality; Indigenous education.

HARẼNH PA

Apinayé ja ja tanhmã mẽ kot amnepêm amnhĩ nhĩpêx to ho pa hã kagà , Apinayé nahtem paxit ta ho axkrux nẽ ahpỹnhã ho hkĩnh ho pa, nẽ mẽ ixpê panhĩ ja ja na pa htem ixtax pê tôkãtĩx kamã mẽ ixpa, nohti kamã nẽ na htem mãnẽn mẽ kapêr kãm pix mã axpẽn mã kapêr ho pa. Amnêpên panhĩ ja ja htem ãm akunĩ pix kamã ri mry nẽ pĩ xô pix ho ri àpkur ho ri pa, nẽ krĩ kamã ixkore pê Tekator nẽ Mãtyk, kurũm mẽ kot kagà xwỳ jaja mẽ tamhhmã kukamã mêmoj mex hã omunh kôt harẽnh mex, mẽ pahte anhĩ pêx ta ho pa pikunor pumaj hã kagà nhĩpêx nẽ mãnẽn kagà pumunh xwỳ jaja mã hakre kaxỳm nhũm mex ho mex.

Palavras-chave: Apinayé jaja; Tanhmã; Mẽ kot; Ixkore Kamã; Anhĩpex to.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Terra Indígena Apinayé 28
Figura 2: Mapa da terra indígena Apinayé e suas aldeias atuais 37
Figura 3: José Dias Mãtyk, liderança Apinayé 45
Figura 4: Cantor *Saudando* os guerreiros *da Corrida com Tora.* 53
Figura 5: Jovem Apinayé aprovado em medicina 54
Figura 6: Pintura Corporal Infantil: Karà krare (filhote de veado) 67
Figura 7: pintura Corporal Feminina: Mẽ hộc já kàare 69
Figura 8: Corredores usando a pintura “Kamer japê” em um Párkape 70
Figura 9: Diretor da Escola Indígena Mãtik e o Pesquisador 81
Figura 10: Diretor da Escola Indígena Tekator e o Pesquisador 82
Figura 11: Imagens da Pesquisa com os Krahô 91
Figura 12: Reunião na Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis 93
Figura 13: Pesquisador e Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque 94
Figura 14: Festa de Corrida de Tora na Aldeia São José em 1997 96
Figura 15: Formação de professores Indígenas em Tocantinópolis-TO em 2001 97
Figura 16: Liderança e Jovem Apinayé na Aldeia São José em 2008 98
Figura 17: Moema, pintura de Victor Meirelles - 1866 136
Figura 18: O último tamoio, pintura de Rodolfo Amoedo - 1883 137
Figura 19: Autora Roselene F. da Costa Apinagé com o pesquisador 188
Figura 20: Jogos e Brincadeiras no Pátio da Escola Indígena Tekator 189
Figura 21: Representação da Brincadeira das Partes do Corpo Humano 190
Figura 22: Indígena Apinayé se Equilibrando nas Pernas de Pau 195
Figura 23: Final do Pàrkapê, Guerreiros Prontos para Corrida com Tora 196
Figura 24: Futebol Society dos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins 198
Figura 25: Cartaz dos III Jogos Escolares Indígenas do Tocantins 200
Figura 26: Grernhõxỳnh Nywjê – Fortalecimento da cantoria Apinayé 208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados demográficos do povo Apinayé entre 1862 e 2024 38
Quadro 2: Concepções de Corpo e Ancestralidade nas Culturas Indígenas 133
Quadro 3: Ensino Fundamental – Séries Iniciais 169
Quadro 4: Ensino Fundamental – Séries Finais – Educação escolar indígena 170
Quadro 5: Ensino Médio – Educação escolar indígena Apinayé..... 170
Quadro 6: Modalidades dos III JEITS/2025..... 201
Quadro 7: Práticas Corporais para Educação Física Escolar Indígena Apinayé..... 216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DPU - Defensoria Pública da União
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEITS - Jogos Escolares Indígenas do Tocantins
LALI - Laboratório de Línguas Indígenas de Araguaína
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Mistério da Educação
MPF - Ministério Público Federal
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OBEDUC - Observatório da Educação
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE - Plano Nacional de Educação
PPEEI - Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena
PPGCult - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
REPAM - Rede Eclesial Pan-Amazônica
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Terra Indígena
TO - Tocantins
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 17
CAPÍTULO 1 33
SABERES ANCESTRAIS DO POVO APINAYÉ 33
1.1 O Território Indígena Apinayé 35
1.2 Etno-história Indígena Apinayé 40
1.3 História Indígena e Saberes Ancestrais Indígenas Apinayé 46
1.4 Epistemologias do Corpo e Corporeidade Indígena 56
1.5 Corporificação, Conceptualização e Esquemas Imagéticos 60
1.6 Linguagem e Saberes Encarnados no Contexto Indígena Apinayé 64
CAPÍTULO 2 72
METODOLOGIA DA PESQUISA 72
2.1 Metodologia 73
2.2 Instrumentos da Pesquisa 78
2.3 Cuidados Éticos 87
2.4 O Pesquisador na Construção do Conhecimento 89
2.4.1 O Pesquisador suas vivências e Justificativas para a Pesquisa 90
2.4.2 O Prof. Francisco Edviges e a Educação Indígena Apinayé 95
2.4.3 Entrevista com o Professor Indigenista Francisco Edviges 100
2.5 Entrevistas com Educadores Indígenas 106
2.6 Resultados e Discussão das Entrevistas com os Educadores Indígenas 125
CAPÍTULO 3 129
CORPO E ANCESTRALIDADE INDIGENA APINAYÉ 129
3.1 Corpo e Ancestralidade nas Culturas Indígenas Brasileiras 131
3.2 Educação e Ancestralidade para os Autores Indígenas Apinayé 139
3.3 O Ser-Estar-Saber-Fazer Pedagógico Indígena 155
3.4 Reelaboração da Cultura Apinayé 160
3.5 O Corpo na Educação Escolar Indígena Apinayé 164
CAPÍTULO 4 174
O CORPO NO CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ 174
4.1 A Educação Física Escolar Indígena 175
4.1.1 Brincadeiras e Jogos Indígenas 184
4.1.2 Esportes e Etnoesportes 191

4.1.3 Ginásticas Indígenas 203
4.1.4 As Danças Indígenas Apinayé 206
4.1.5 Lutas Indígenas 210
4.1.6 Práticas Corporais de Aventura do Contexto Indígena 213
4.1.7 Práticas Corporais para Educação Escolar Indígena Apinayé 215
CONSIDERAÇÕES FINAIS 219
REFERÊNCIAS 224

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

MẼMOJ HO RÊR KRAX XÀ

Ao iniciar as discussões desta tese é necessário primeiro reconhecer que minha perspectiva parte de um lugar não indígena, moldado por uma formação cultural colonizada e por uma educação, tanto familiar quanto escolar, estruturada sob os paradigmas eurocêntricos da sociedade em que nasci e fui "educado". Trata-se, portanto, de uma posição em processo contínuo de decolonização.

Meu interesse pelo significado das práticas corporais em diferentes contextos surgiu da vivência com jogos, esportes, danças, formas de ginástica e, sobretudo, com as lutas, que sempre estiveram presentes na minha trajetória e desempenharam um papel importante nas minhas interações sociais. Com o tempo, senti a necessidade de compreender como esses saberes foram elaborados e quais significados assumem nas diversas sociedades, especialmente, nas sociedades indígenas.

No período que fui estudante de graduação em Educação Física eu procurei compreender de que forma o universo lúdico corporal se expressa enquanto linguagem e como se manifesta em forma de cultura, foi o que pude observar durante o período de pesquisa no mestrado em Cultura e Território, onde os estudo da cultura corporal de movimento, no âmbito da educação indígena, proporcionou reflexões importantes sobre as intencionalidades do corpo humano em movimento e suas intersubjetividades nas práticas de resistência cultural.

A cada etapa de aprofundamento de estudos e de formação acadêmica, novas camadas de conhecimento foram surgindo, desafiando minhas concepções iniciais e revelando a complexidade dessas práticas que, embora reconhecidas como relevantes no meu contexto de interações sociais, permaneciam insuficientemente exploradas.

Durante esse processo descobri realidades até então desconhecidas como: a evidência de que a floresta amazônica foi significativamente moldada por intervenções humanas desses povos; a presença dos povos indígenas nas Américas, habitando o continente por milhares de anos, a existência de centros urbanos populosos e complexos em território americano, incluindo o Brasil, já estabelecidos quando os primeiros exploradores europeus chegaram. (Barreto, 2008; Neves; Castriota, 2023)

Minha aproximação com essas práticas ganhou contornos mais concretos, por meio de experiências diretas com comunidades indígenas, no estado do Tocantins, desde que vim morar na cidade de Araguaína no ano de 2002.

Meu primeiro contato com o povo Krahô foi particularmente marcante. Era a primeira vez que visitava uma aldeia indígena, onde dormi e, logo ao amanhecer, enquanto tomávamos café da manhã, eu e meu orientador, Prof. Francisco Edviges Albuquerque, um grupo de indígenas nos abordou e perguntou: “Então, estamos indo procurar a tora. Vocês nos acompanham?”

Essa interação inicial, marcada por simplicidade e hospitalidade, abriu caminho para uma imersão nas práticas culturais da comunidade, era o a preparação para uma das práticas mais presentes nas festas e ritos dos povos “Timbira”, o que me deixou mais motivado a conhecer aquela atividade. (Melatti, 1978)

De maneira semelhante, minha primeira visita à Terra Indígena Apinayé foi um momento significativo, embora familiarizado com as histórias sobre esse povo através de outros canais de comunicação, estar em seu território pela primeira vez revelou as características e a relevância de suas tradições, especialmente aquelas que se expressam pela linguagem do corpo.

Nessas experiências, fui recebido generosamente pelas comunidades indígenas, que não apenas compartilharam seus saberes, mas também permitiram que eu conduzisse minhas pesquisas com respeito e colaboração. Esse acolhimento foi fundamental para a construção do meu aprendizado, proporcionando um espaço de diálogo intercultural que valorizava os conhecimentos tradicionais e reconhecia a importância de uma abordagem ética na pesquisa.

Ao estabelecer um contato direto com os povos indígenas fui instigado a questionar minhas concepções pré-estabelecidas que, por tanto tempo, sustentaram preconceito sobre essas populações. A convivência cotidiana, o aprendizado prático e o exercício do respeito mútuo revelaram dimensões humanas, sociais e culturais profundamente distintas daquelas propagadas pelos discursos coloniais.

Esse processo de desconstrução de estereótipos transformou meu olhar sobre as práticas corporais e os saberes indígenas, como também despertou em mim a necessidade de revisitar criticamente os registros históricos, ciente de que foram marcados por um olhar estrangeiro e por uma lógica de dominação que silenciou vozes e distorceu sentidos.

Neste sentido, este estudo propõe investigar as práticas corporais indígenas em seu caráter lúdico, analisando seus processos de construção, significados e relevância como linguagem e manifestação cultural em seus contextos originários.

A pesquisa busca articular uma reflexão crítica sobre minha formação cultural, as descobertas oriundas dessas vivências e as narrativas históricas que moldaram a compreensão dos povos indígenas, promovendo um diálogo que valorize os saberes indígenas e contribua para a desconstrução de perspectivas coloniais.

Estudos indicam que, no século XV, a população indígena da Amazônia poderia alcançar cerca de seis milhões de pessoas, com aldeias densamente povoadas e cacicados em expansão na região do médio e baixo Amazonas (Barreto, 2008). Tais estimativas reforçam a complexidade social desses povos, frequentemente ignorada ou distorcida por relatos coloniais.

Ao serem contrastadas com experiências contemporâneas, como as vivenciadas nas aldeias Krahô e Apinayé, essas fontes históricas evidenciam a necessidade de revisar criticamente os modos pelos quais o conhecimento sobre os povos indígenas foi produzido. Isso implica valorizar formas de convivência baseadas no respeito, na escuta e na reciprocidade. Além disso, torna-se essencial reconhecer as limitações das narrativas coloniais, muitas vezes mediadas por interpretações pessoais ou por informantes indígenas de outras regiões, como os Andes, que contribuíram para a construção de visões estereotipadas e generalizantes das práticas e cosmovisões indígenas.

A arqueologia contemporânea tem revelado que os povos indígenas que ocuparam a Amazônia, e outras regiões do Brasil, modificaram profundamente o ambiente natural ao longo de milênios. Como afirma o arqueólogo Eduardo Góes Neves (Neves; Castriota, 2023), esses povos foram responsáveis pela criação de solos férteis, como as terras pretas, e pelo manejo intencional de espécies vegetais, o que contribuiu decisivamente para a conformação atual dos biomas amazônicos.

Contrariando a visão de uma floresta intocada, a Amazônia é, na verdade, resultado de processos biofísicos e culturais interligados, evidenciando um sofisticado manejo ecológico por parte dos povos originários.

De acordo com Neves e Castriota (2023), as formas de ocupação indígena, quilombola e ribeirinha deixaram marcas em toda a Amazônia, visíveis em diversos tipos de sítios arqueológicos: terras pretas, sambaquis, montículos, plataformas, aterros e antigas estradas que interligavam aldeias e acampamentos. Tais evidências

demonstram que as paisagens amazônicas foram historicamente moldadas por práticas de cultivo, mobilidade e organização espacial.

> É preciso reconhecer as ricas heranças deixadas pelos povos indígenas da Amazônia para a vida dos não-indígenas. E isso passa por um processo de descolonização epistêmica, pela criação de novas histórias com respaldo nas pesquisas atuais e pelo combate às narrativas racistas que foram disseminadas sobre esses povos. (Freitas 2023, p. 01)

Essas descobertas desafiam concepções ocidentais de urbanização, especialmente a separação rígida entre cidade e natureza. Segundo Neves e Castriota (2023), muitos assentamentos indígenas apresentavam elevada complexidade e integração com o ambiente florestal, com transições gradativas entre áreas habitadas e não habitadas. A partir disso, propõe-se repensar os chamados "urbanismos tropicais", considerando formas de organização socioespacial que envolviam redes de trilhas, castanhais, capoeiras e roças, articuladas por práticas dinâmicas de ocupação e manejo territorial.

O autor reforça que, no presente, são os povos indígenas que continuam a proteger a floresta, muitas vezes com o sacrifício de suas vidas, frente ao avanço do desmatamento. Os mapas atuais demonstram que as áreas mais preservadas da Amazônia coincidem, em grande parte, com terras indígenas, o que evidencia sua contribuição histórica e contínua para a preservação dos ecossistemas amazônicos.

A partir do meu envolvimento direto com os modos de vida, os saberes e as expressões corporais de diferentes povos indígenas, compreendi que se tornou cada vez mais evidente a gravidade dos processos de apagamento cultural em curso. Práticas fundamentais para a reprodução social e simbólica desses povos, como as línguas nativas e as manifestações lúdico-corporais, vêm sendo ameaçadas por dinâmicas de etnocídio[1] que, de maneira sistemática, buscam desarticular identidades, deslegitimar epistemologias próprias e impor modelos homogêneos de existência. Tal violência não se apresenta apenas em formas explícitas de repressão, mas também nas sutilezas do silenciamento, da negação e da assimilação forçada.

A substituição, desvalorização ou apagamento de práticas tradicionais indígenas representam perda cultural e deve ser compreendida como um ataque direto à existência desses povos. Diante disso, renova-se o compromisso com a valorização das línguas originárias, dos jogos, danças, rituais e das formas próprias

[1] Etnocídio - O etnocídio refere-se à destruição dos modos de vida e da identidade cultural de um povo, geralmente associada a processos de dominação e integração forçada (Darcy Ribeiro, 1970).

de ensinar e aprender. A defesa desses saberes constitui uma forma de resistência ao etnocídio e uma afirmação do direito à diversidade.

Tal preocupação emerge do contato direto com os modos de vida indígenas, suas expressões corporais e seus saberes ancestrais. A convivência com essas comunidades permite observar, com crescente inquietação, o risco que práticas fundamentais, como as línguas nativas e as manifestações lúdico-corporais, enfrentam diante de processos sistemáticos de etnocídio.

De acordo com Longhini (2021) os conceitos de etnocídio e ecocídio[2] são frequentemente mobilizados pelas lutas indígenas como fundamentos jurídicos para sustentar a resistência frente às violências estruturais, muitas vezes promovidas pelo próprio Estado brasileiro. Essas práticas violentas articulam-se a um genocídio contínuo, que remonta à invasão europeia.

O pesquisador e professor indígena Gersen Baniwa define o etnocídio como:

> [...] um conjunto de práticas que busca, através da 'integração cultural', retirar/negar o pertencimento da pessoa indígena à sua língua, saberes, modos de vida, à sua identidade étnica. O objetivo é que, uma vez 'integrado', homogeneizado, o indígena deixe de ser o que é. É, portanto, uma das principais formas de extermínio e negação das vidas indígenas. (Longhini, 2021, p.68)

Esse processo tem como finalidade dissolver, de forma genérica e homogênea, as múltiplas identidades indígenas, impondo uma unificação que serve aos interesses da narrativa oficial da identidade nacional brasileira. A tentativa de apagamento cultural também se reflete nas classificações raciais oficiais do Estado.

De acordo com o professor indígena Casé Tupinambá, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/Ilhéus/BA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB), a categoria "raça/cor" abrange os termos branco, preto, amarelo e pardo, todos associados a cores. Contudo, a categoria indígena se diferencia, pois rompe com esse alinhamento baseado em cores, o professor Casé Tupinambá afirma que:

> No IBGE (2010), a categoria raça é escrita como sinônimo de cor; escrevem-na: ‘raça/cor’. Dentre os cinco grupos raciais, quatro fazem referência direta a cores (branco, preto, amarelo, pardo), apenas indígena que não segue esse alinhamento. E qual a cor do indígena? Nossa resposta, coletiva, é de que somos da cor da terra. (Longhini, 2021, p. 70)

[2] O ecocídio consiste na destruição extensa de ecossistemas, comprometendo as condições de vida de populações humanas e não humanas (Vandana Shiva, 2005).

Essa invisibilização sistemática tem raízes históricas profundas, sendo funcional a diversos projetos coloniais. A representação hegemônica da existência indígena como um resquício do passado, como vestígios longínquos, contribui para a perpetuação de práticas racistas, genocidas e etnocidas. Nas palavras de Tupinambá: “O etnocídio é a negação da nossa existência ao afirmar que, para ser índio ou quilombola, é preciso que as pessoas vivam como no século XVI” (Longhini, 2021, p. 71).

Diante da negação histórica das identidades indígenas, os movimentos contemporâneos de retomada têm promovido um enfrentamento direto à prática da heterodeclaração. A heteroidentificação, nesse contexto, configura-se como um procedimento complementar à autodeclaração, baseado na percepção social de terceiros acerca da identificação étnico-racial de um indivíduo.

Em oposição a essa lógica externa de reconhecimento, as mobilizações indígenas vêm reafirmando a autodeclaração como forma legítima de expressão identitária. Importa destacar que, nesse uso, o prefixo “auto” não remete à noção de individualidade, mas à afirmação coletiva realizada pelo próprio povo.

O processo de negação das identidades indígenas tem raízes antigas. O Diretório dos Índios, de 7 de julho de 1755, já explicitava as intenções coloniais de eliminar os costumes indígenas através da imposição da língua portuguesa. Um trecho do artigo VI deixa evidente a relação entre língua, dominação e submissão:

> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. (Diretório, 1755 apud Silva, 2024, p. 4).

Segundo Silva (2024) esse trecho reflete, com clareza, o discurso político e ideológico de imposição da língua portuguesa como instrumento de dominação cultural e espiritual sobre os povos indígenas. Para o autor, a substituição da língua indígena pelo português não foi meramente uma escolha linguística, mas uma estratégia deliberada de controle. Embora, inicialmente, tenha-se optado pela utilização do tupi como língua geral, essa decisão foi posteriormente classificada como um erro grave: “Abominável e diabólico”, por haver perpetuado a “barbárie” indígena e retardado seu processo de assimilação cultural (Silva, 2024, p. 4).

As consequências dessas medidas foram sentidas especialmente nas comunidades dos Potiguara e Tabajara da Paraíba. Com a transformação dos aldeamentos de São Miguel, Monte-Mor, Mamanguape, Alhandra e outros em vilas, a partir de 1762, a língua indígena foi gradualmente sendo extinta. O processo culminou com a abolição oficial do Diretório, em 12 de maio de 1798, em meio a denúncias de corrupção e abusos cometidos pelas autoridades encarregadas de sua aplicação (Silva, 2024).

No cenário contemporâneo, o avanço do agronegócio, da mineração e de grandes projetos desenvolvimentistas sobre territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas promove uma reconfiguração do etnocídio, atualizando-o sob novas estratégias e discursos.

Durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), essa lógica ganhou contornos ainda mais preocupantes, à medida que a retórica anti-indígena foi incorporada ao discurso oficial e institucionalizada em políticas públicas.

Em discurso público, Bolsonaro[3] chegou a questionar a legitimidade da Terra Indígena Yanomami, afirmando: "A reserva Yanomami tem mais ou menos 10 mil índios. O tamanho é duas vezes o Estado do Rio de Janeiro. Justifica isso? Lá é uma das terras com o subsolo mais rico do mundo. Ninguém vai demarcar terra com subsolo pobre" (Pajolla, 2022, s/p).

Tais declarações, associadas a determinadas posturas governamentais, como a desvalorização de órgãos de fiscalização ambiental ou discursos que relativizam direitos territoriais, podem ter contribuído para um ambiente propício a invasões garimpeiras, bem “como para a naturalização da ideia de que a presença indígena seria um entrave ao “progresso” do país.

Os efeitos dessas políticas são devastadores: contaminação por mercúrio, desmatamento, assassinatos de lideranças e crises sanitárias. Entre os Apinayé, a combinação de abandono estatal e pressão do agronegócio resultou em índices alarmantes de anemia infantil e mortes sem assistência médica adequada. Como denunciou a Cacique Marlucia Apinajé: "estradas ruins, aldeias isoladas, escolas precárias, funcionários e alunos sofrendo sem transporte e estrutura. A estrada nunca

[3] O site da Survival International apresenta a matéria *“7 ações do governo Bolsonaro que impulsionaram o genocídio indígena”*, sintetizando medidas consideradas prejudiciais aos povos indígenas: SURVIVAL INTERNATIONAL. *7 ações do governo Bolsonaro que impulsionaram o genocídio indígena*. Disponível em: https://www.survivalbrasil.org/artigos/7acoes.

foi prioridade para nenhuma autoridade. Nem o município, nem o governo do estado, nem ninguém". (REPAM, 2025, s/n)

A conjuntura vivenciada pelos povos indígenas tem sido marcada por uma série de conflitos, impactos socioambientais e danos à saúde, resultado da sobreposição de interesses econômicos e da atuação insuficiente ou inadequada do Estado. Estudos da Fundação Oswaldo Cruz apontam que a presença de posseiros, garimpeiros e grandes empreendimentos em territórios indígenas, como o dos Yanomami, tem contribuído significativamente para o agravamento dessa situação (ENSP/FIOCRUZ, 2020).

Entre os fatores que impulsionam tais conflitos destacam-se ações de órgãos governamentais e do sistema de justiça, além da implantação de obras de infraestrutura como hidrelétricas, rodovias, portos e ferrovias, bem como a exploração madeireira, o garimpo, a mineração, a pecuária extensiva e o cultivo de monoculturas. Esses processos têm gerado impactos ambientais como desmatamento, poluição do solo, do ar e da água, erosão, queimadas, contaminação por substâncias tóxicas e degradação de áreas protegidas.

No plano social e sanitário observa-se a intensificação de problemas como alcoolismo, desnutrição, insegurança alimentar, doenças transmissíveis e crônicas, além da falta de acesso a serviços básicos de saúde. Também são recorrentes episódios de violência, que incluem ameaças, lesões corporais, assassinatos e agressões psicológicas, contribuindo para a deterioração das condições de vida dessas comunidades (ENSP/FIOCRUZ, 2020).

Durante a campanha e no período em que esteve como presidente da República Jair Bolsonaro (2019–2022) anunciou publicamente uma proposta de abertura das terras indígenas para exploração da mineração, mas principalmente do garimpo; o que fica evidente a partir do Projeto de Lei 191/2021, entregue ao Congresso Nacional em fevereiro de 2021, com o intuito de legalizar o garimpo e a instalação de outros empreendimentos em TIs. (Brasil, 2020)

As políticas e os discursos explícitos, do então presidente Bolsonaro, incentivaram a invasão ao território Yanomami, acirrando os conflitos entre indígenas e garimpeiros, que teve como resultados mais imediatos ataques, ameaças e mortes, mas, a longo prazo, também geraram outros problemas, como conflitos internos, contaminação do território e das pessoas, dificuldade de acesso a direitos sociais e desnutrição severa.

Dessa forma, os ataques às terras indígenas, por meio de invasões, grilagem, exploração ilegal de recursos naturais e desmonte das políticas de demarcação, se somam ao avanço de frentes religiosas proselitistas que buscam deslegitimar práticas espirituais tradicionais, impondo cosmologias e valores externos às comunidades.

Essa complexa trama de conflitos e resistências é apresentada no documentário Ex-Pajé, dirigido e roteirizado por Luiz Bolognesi (2017). A obra expõe os impactos da evangelização sobre os povos indígenas, com ênfase na trajetória dos Paiter Suruí.

O documentário aborda as consequências do contato com frentes econômicas, como a exploração madeireira e o avanço do agronegócio e destaca a atuação de missões evangélicas que passaram a considerar as práticas espirituais indígenas como demoníacas, promovendo um processo de apagamento cultural e religioso. Ao dar voz aos sujeitos indígenas em sua diversidade, o documentário evidencia suas estratégias de afirmação diante das múltiplas violências históricas e contemporâneas.

No referido documentário, destaca-se a figura de Perpera, personagem central do filme. Após a conversão da comunidade ao cristianismo, ele se vê marginalizado, mas continua sendo referência em momentos críticos, como quando é procurado para curar uma pessoa picada por uma serpente. Esse episódio, segundo De Melo (2020), exemplifica a persistência dos conhecimentos tradicionais:

> Perpera nunca deixou de ser um Pajé, sempre esteve ali presente, resistindo com sua sabedoria milenar, sua língua, seus cantos, seus sonhos. A fala do próprio Perpera evidencia a violência simbólica que sofreu: “Depois que o pastor disse que pajé é coisa do diabo, ninguém mais falou comigo, viraram o rosto para mim”. (Bolognesi, 2017, s/n).

Apesar da violência simbólica e religiosa a narrativa do filme aponta para formas de resistência cultural e de reinvenção identitária. O exemplo da comunidade Wapichana, na Serra do Truarú (Terra Indígena Serra da Moça, Etnorregião Murupú, Boa Vista-RR), ilustra essa resistência frente à imposição religiosa. A realização de práticas cristãs em língua indígena e a vigilância crítica diante das mudanças culturais revelam estratégias de reafirmação étnica diante da evangelização.

Tais processos têm raízes históricas. Segundo Baeta Neves (1978 apud Faria, 2012, p. 36), desde os primeiros contatos com os colonizadores, os povos indígenas foram desumanizados, uma vez que “o gentio não podia ser comparado, nem por sua ‘aparência exterior’ nem pelos ‘feitos’ de sua alma, aos padrões já conhecidos pela cristandade europeia”.

De acordo com Faria (2012) a proximidade simbólica entre o indígena e a animalidade, associada a práticas como o incesto, o canibalismo e a nudez, dificultava sua aceitação como sujeito capaz de receber a fé cristã. Essa construção serviu de base para justificar a catequese forçada e a supressão das culturas originárias. No passado, o papel da Igreja era reforçar essa imagem desumanizada dos indígenas, o que, de certa forma, se perpetua até os dias atuais.

De acordo com a autora supracitada, os europeus, ao se depararem com diferenças culturais tão marcantes, não reconheciam nos indígenas quaisquer traços culturais ou corporais semelhantes aos seus, o que os afastava até mesmo das imagens mais perturbadoras já conhecidas em seu próprio imaginário.

A ideologia catequética, diante dessa alteridade radical, buscava um ponto de aproximação que possibilitasse a evangelização do "gentio". Ainda assim, o repúdio europeu à figura do indígena, percebido como portador de uma suposta "animalidade", concentrava-se sobretudo em três práticas recorrentes entre os nativos: o incesto, o canibalismo e a nudez. (Baeta Neves, 1978 apud Faria 2012)

Atualmente, os estereótipos construídos sob a ótica do colonialismo continuam a se reproduzir em novas formas de racismo, exploração e dominação. De acordo com De Melo (2020) as estratégias de demonização da cultura e da espiritualidade indígenas ainda se manifestam em diferentes esferas institucionais, como a educação, a política e a saúde.

No filme em questão essa crítica é sutilmente representada em cenas simbólicas, como aquela em que Perpera, diante de um culto evangélico, desvia o olhar da pregação e o direciona à floresta. Tal gesto carrega o peso de uma resistência silenciosa, porém profunda à imposição de valores exógenos à cosmovisão indígena.

Na cena em que uma pessoa é picada por uma serpente e Perpera é acionado para realizar benzimentos e curas evidencia que, apesar da exclusão e da marginalização, o saber ancestral do pajé continua vivo, convocado nos momentos de necessidade, como ressalta De Melo (2020).

Entre os povos indígenas que vivenciam cotidianamente os impactos dessas formas persistentes de violência simbólica e estrutural, destacam-se os Apinayé, cuja organização comunitária tem se mostrado fundamental na defesa de seus direitos. Enfrentando o avanço de políticas e discursos que ameaçam sua autonomia, esse povo tem promovido momentos de reflexão coletiva e mobilização política,

reafirmando seus vínculos com o território, com a memória ancestral e com suas formas próprias de existência.

É nesse cenário de ameaças constantes aos direitos indígenas que se inscreve o encontro realizado entre os dias 28 e 30 de junho de 2019, na Aldeia Serrinha. Reunindo cerca de 70 participantes, entre mulheres, jovens, lideranças e caciques representantes de 26 aldeias do povo Apinayé, o evento teve como principal propósito analisar criticamente a conjuntura política nacional e seus efeitos sobre os direitos territoriais e constitucionais dos povos originários. (CIMI, 2019).

As discussões concentraram-se, sobretudo, na expansão do agronegócio e nas propostas do governo federal que buscavam legalizar o arrendamento de terras indígenas, colocando em risco a autonomia e a integridade territorial das comunidades.

Durante o encontro, os participantes denunciaram os impactos do agronegócio sobre o território Apinayé. Relataram que “o agronegócio está destruindo a mata, as nascentes, os rios, matando as abelhas, envenenando as caças e mudando a vida da terra” (CIMI, 2019, s/p). Esses testemunhos evidenciam a degradação ambiental e a ameaça direta à sobrevivência cultural, espiritual e econômica do povo Apinayé.

Outro ponto central das discussões foi a crítica às propostas do governo federal que visam ao arrendamento de terras indígenas em parceria com o setor ruralista. Os participantes reafirmaram a inconstitucionalidade dessas propostas, com base no artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que assegura aos povos indígenas o “usufruto exclusivo das riquezas das terras indígenas”. Diante disso, os Apinayé manifestaram sua firme posição de resistência, declarando que “as terras indígenas são inalienáveis, indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis” (CIMI, 2019, s/p).

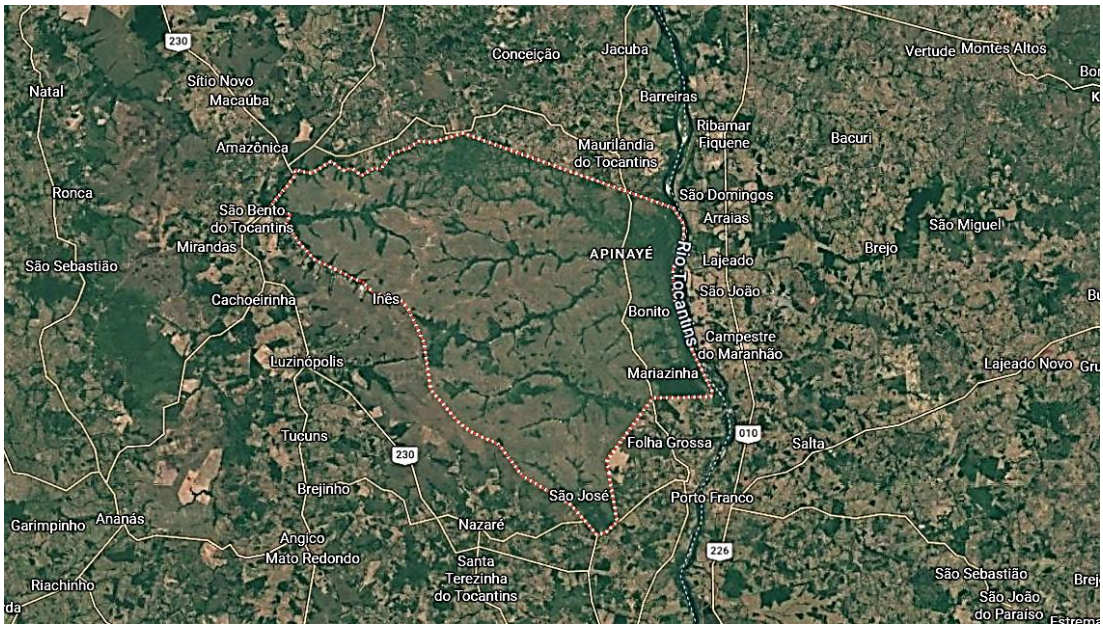
A conjuntura política do período, marcada por medidas e discursos do governo Jair Bolsonaro, considerados ameaçadores aos direitos indígenas, também foi alvo de severas críticas. No documento final do encontro os Apinayé expressaram, de forma contundente, sua disposição de resistência: “cada ataque desse governo aos direitos indígenas será respondido na força e na resistência, ou seja, não vamos permitir que nossos territórios sejam arrendados para os produtores do agronegócio” (CIMI, 2019, s/p).

O documento conclui com uma exigência clara dirigida aos poderes públicos: “Exigimos que os governantes respeitem a Constituição Federal de 1988, nossos

direitos são originários, estamos defendendo a nossa casa” (CIMI, 2019, s/p). Essas declarações reafirmam a autonomia do povo Apinayé, seu profundo vínculo com o território e sua disposição em seguir resistindo às políticas que atentam contra seus direitos fundamentais.

A delimitação da Terra Indígena Apinayé foi definida por critérios técnicos e legais estabelecidos pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas, com base em estudos antropológicos, históricos e cartográficos. Trata-se de um território georreferenciado, cujos limites não seguem divisões político-administrativas, mas consideram a ocupação tradicional do povo Apinayé e referências naturais, como as bacias dos rios Araguaia e Tocantins. Como referência espacial, a área situa-se no norte do estado do Tocantins, em região próxima aos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia do Tocantins, São Bento do Tocantins, Cachoeirinha e Itaguatins. (FUNAI,2026)

Figura 1: Mapa da Terra Indígena Apinayé



Fonte: Google Maps (2026)[4]

Em paralelo às ameaças territoriais os Apinayé enfrentam também sérios desafios no campo da saúde pública. Um estudo recente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) identificou índices alarmantes de anemia infantil nas aldeias Mariazinha e São José, situadas no território Apinayé. A pesquisa não se

[4] FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Terras Indígenas no Brasil. Disponível em: https://www.gov.br/funai. Acesso em: 18 mar. 2026.

limitou aos aspectos clínicos da condição, mas buscou compreender os fatores socioculturais, alimentares e estruturais que contribuem para a vulnerabilidade das crianças indígenas nos primeiros anos de vida. (REPAM, 2025).

Segundo o levantamento, desde outubro de 2024, ao menos dez indígenas Apinayé faleceram sem receber diagnóstico médico adequado, o que evidencia uma grave crise no sistema de atenção básica à saúde nas comunidades. Em resposta a essa situação, o povo Apinayé estabeleceu o prazo de 90 dias para que medidas emergenciais fossem adotadas. A proposta, elaborada com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU), inclui a possibilidade de ações judiciais caso o Estado se mantenha omisso (REPAM, 2025).

Nesse contexto, lideranças indígenas têm denunciado a precariedade das condições de acesso aos serviços públicos. A cacique Marlucia Apinajé, em entrevista à Rede Eclesial Pan-Amazônica, sintetizou os entraves enfrentados pelas comunidades:

> Estradas ruins, aldeias isoladas, escolas precárias, funcionários e alunos sofrendo sem transporte e estrutura. A estrada nunca foi prioridade para nenhuma autoridade. Nem o município, nem o governo do estado, nem ninguém. (REPAM, 2025, s/n).

A ausência de políticas públicas eficazes, somada à negligência histórica em relação às populações indígenas, compromete o direito à saúde e aprofunda os riscos enfrentados diariamente nas aldeias. O caso do povo Apinayé revela, de forma contundente, os efeitos combinados da exclusão territorial, da desassistência governamental e da invisibilidade institucional sobre os corpos e as vidas indígenas.

Nesse sentido, como estratégia de combater o etnocídio dos povos indígenas, a educação escolar se apresenta como uma das possibilidades de fortalecer, preservar e resgatar aspectos da cultura.

É o que podemos observar nas aldeias São José e Mariazinha, localizadas na Terra Indígena Apinayé. O povo Apinayé nunca deixou de habitar a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (no divisor de águas do Tocantins) e São Bento (no Araguaia) (Instituto Socioambiental, 2025). Nessas aldeias, as escolas indígenas Mãtyk (na aldeia São José) e Tekator (na aldeia

Mariazinha) oferecem ensino escolar à comunidade, baseando-se em conceitos de interculturalidade e bilinguismo.

As escolas se organizam em torno de um projeto político-pedagógico que favorece o desenvolvimento dos jovens Apinayé no contexto educacional. Sob tal perspectiva, esta tese, intitulada: “Corpo e Ancestralidade na Educação Escolar Indígena Apinayé” tem como objetivo investigar como a ancestralidade é abordada na educação escolar indígena Apinayé, a partir das representações do corpo como mediador de saberes historicamente construídos e socialmente compartilhados.

Durante nossa pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar o cotidiano das aldeias São José e Mariazinha, assim como as atividades educacionais das Escolas Mãtyk e Tekator. Nessas ocasiões, observamos especialmente as atividades do universo lúdico-corporal, procurando estabelecer uma convivência intercultural como mediadora das interações sociais.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com atenção especial às práticas corporais e simbólicas observadas no cotidiano escolar e comunitário das aldeias. O trabalho de campo foi realizado junto às Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk, com o intuito de compreender como os saberes ancestrais são transmitidos e atualizados por meio da educação formal e das vivências socioculturais.

Uma das características da pesquisa qualitativa é a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa. Por esse motivo, para a coleta de informações, utilizamos como instrumentos: observação participante não-estruturada, entrevista aberta, análise documental e diário de campo.

Com base nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo, optou-se, nesta tese de doutorado, por apresentar o resumo e os títulos dos capítulos na língua *Panhĩ Kapẽr* (língua materna Apinayé), como forma de simbolizar e valorizar esses princípios. Tal escolha busca, ainda, despertar o interesse da comunidade pelo conhecimento produzido por meio desta pesquisa, incentivando sua apropriação e aplicação em contextos educativos, escolares e pedagógicos.

A composição dos capítulos desta tese segue uma determinada ordem, que se inicia com estas considerações gerais. Nela, apresentamos a pesquisa de maneira geral, convidando o leitor a se interessar pelo conteúdo e situando o tema no ambiente histórico e cultural dos Apinayé. Dando continuidade, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, seguidos pelas considerações finais.

O primeiro capítulo, deste estudo, aborda os saberes ancestrais do povo Apinayé, articulando dimensões territoriais, históricas, míticas e socioculturais que compõem sua identidade coletiva. Inicialmente, apresentamos o território tradicional e o processo histórico de territorialização, destacando conflitos, perdas territoriais e a importância da demarcação da Terra Indígena Apinayé. Em seguida, discutimos aspectos da etno-história, da memória coletiva, da tradição oral e da organização social, incluindo a estrutura dual das metades cerimoniais Kolti e Kolre[5]. Por fim, à luz da perspectiva da mente corporificada e da Teoria da Metáfora Conceptual, evidenciamos a centralidade da corporeidade nas práticas culturais e na produção e transmissão dos saberes tradicionais desse povo.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa utilizada para esta tese, que se orienta por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, ancorada em uma perspectiva decolonial, que privilegia os sentidos, as experiências e as compreensões dos próprios sujeitos envolvidos. Tal abordagem busca superar leituras externas e universalizantes, valorizando os saberes locais, as práticas culturais e as formas próprias de organização social e educativa, em articulação com as dimensões corporais, simbólicas e comunitárias presentes no cotidiano escolar e nas vivências nas aldeias.

O terceiro capítulo é dedicado à análise das inter-relações entre corpo e ancestralidade na cultura do povo Apinayé, compreendendo o corpo como dimensão central na produção de saberes, na construção da identidade e na relação com o mundo. Debatemos as tensões na educação escolar indígena entre saberes tradicionais e modelos hegemônicos, destacando a importância de uma pedagogia que reconheça a ancestralidade e os processos de afirmação cultural.

O quarto capítulo examina as relações entre corpo, ancestralidade e práticas educativas na educação escolar indígena Apinayé, compreendendo o corpo como elemento central das experiências socioculturais e da produção de saberes. Analisa as estratégias das escolas indígenas na integração das práticas corporais tradicionais ao currículo, destacando uma proposta intercultural que valoriza a cultura local, fortalece a identidade e ressignifica a Educação Física no contexto indígena.

---

[5] Entre os Apinayé, *kolti* e *kolre* designam metades sociais complementares que organizam a vida coletiva, sendo frequentemente associadas a princípios opostos e interdependentes, como direita/esquerda, sol/lua, dia/noite, expressando relações de equilíbrio, reciprocidade e organização social. (Nimuendajú, 1956)

É relevante destacar que a presente tese se insere em um percurso investigativo articulado, decorrente de estudos desenvolvidos pelo autor, em grande parte em coautoria com seu orientador, cujos resultados contribuem diretamente para a constituição do referencial teórico aqui mobilizado.

Nesse sentido, cabe mencionar algumas produções que dialogam de forma mais imediata com a temática desta pesquisa, tais como: Saberes tradicionais Krahô: contribuições para a Educação Física indígena bilíngue e intercultural (Leite, 2017); Metaforização e conceptualização corporificada no contexto indígena (Leite; Albuquerque, 2023); “Corpo” e “ancestralidade” nas culturas indígenas: uma revisão integrativa da literatura (Leite; Albuquerque, 2024); e Representações temáticas e discursos ideológicos nas capas dos livros indígenas infantis (Leite; Albuquerque; Mateus, 2025).

Nas considerações finais apresentamos uma síntese crítica do percurso investigativo, com destaque para os principais eixos que orientaram a pesquisa, fundamentados nos referenciais teóricos discutidos, ao longo dos capítulos, e nos dados qualitativos coletados nas escolas indígenas Apinayé.

Essa seção constitui um espaço de articulação entre teoria e experiência, evidenciando os elementos que emergiram da interlocução com os sujeitos da pesquisa e com os contextos educacionais observados. Optamos, no entanto, por não antecipar os resultados nesta introdução, preservando a organicidade da leitura e convidando o leitor a acompanhar, com atenção, as análises que serão apresentadas a seguir.

CAPÍTULO 1
SABERES ANCESTRAIS DO POVO APINAYÉ

KAPIX 2

AMNEPÊM MẼ KOT TANHMÃ AMNHÏ PEX TO HA PA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os saberes ancestrais do povo Apinayé, articulando dimensões territoriais, históricas, míticas, simbólicas e corporais que participam da constituição de sua identidade coletiva. Nessa perspectiva, buscamos evidenciar como esses diferentes elementos se inter-relacionam na organização sociocultural do grupo e na produção e transmissão de conhecimentos ao longo das gerações.

Inicialmente, o capítulo situa o território tradicional Apinayé, localizado no norte do estado do Tocantins, destacando sua centralidade para a manutenção da cultura e da vida comunitária. A partir dessa contextualização territorial discutimos o processo histórico de territorialização desse povo, contemplando as perdas territoriais, os conflitos e as reivindicações relacionadas à demarcação da Terra Indígena Apinayé, bem como os impactos demográficos resultantes do contato com populações não indígenas.

Na sequência, são abordados elementos da etno-história e da história indígena Apinayé, com ênfase na trajetória de personagens históricos, como José Dias Mãtyk, bem como na releitura de determinados acontecimentos históricos a partir da memória coletiva e da tradição oral indígena. Essa abordagem evidencia a importância da oralidade como forma de preservação e transmissão de experiências históricas e de saberes que estruturam a memória social desse povo.

Em continuidade, o capítulo examina as relações entre história, mito e conhecimento tradicional, destacando a riqueza simbólica das narrativas míticas e sua função na organização social e cosmológica do grupo. Nesse contexto, os mitos são compreendidos não apenas como narrativas simbólicas, mas como formas de elaboração e transmissão de conhecimentos que orientam a vida coletiva e a compreensão do mundo.

Posteriormente, analisamos a estrutura dual da sociedade Apinayé, expressa nas metades cerimoniais *Kolti* e *Kolre*, entendidas como princípios estruturantes da organização social. Essa dualidade influencia diferentes dimensões da vida

comunitária, como os sistemas de parentesco, os processos de nomeação e a realização de rituais que integram a dinâmica sociocultural do grupo.

A análise desenvolvida dialoga com a noção de mente corporificada (*embodied mind*), proposta por Lakoff e Johnson (2002), segundo a qual o corpo não se restringe à condição de instrumento sensorial, constituindo-se como fundamento da experiência, da linguagem e da produção de significados. Com base na Teoria da Metáfora Conceptual, compreendemos que os processos de pensamento e linguagem são estruturados por esquemas corporais enraizados nas interações sensório-motoras com o mundo.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender como os saberes indígenas, frequentemente inscritos em práticas corporais como danças, rituais, pinturas corporais e narrativas orais, constituem formas legítimas de produção e transmissão de conhecimentos. Tais práticas revelam modos específicos de relação com o mundo e expressam formas próprias de conceptualização culturalmente situadas.

Nesse sentido, o capítulo também propõe uma reflexão sobre as epistemologias do corpo, problematizando o paradigma ocidental de caráter dualista e racionalista, que historicamente relegou o corpo a uma posição secundária nos processos de produção do conhecimento. Em contraposição, as cosmologias indígenas evidenciam uma compreensão integrada da existência, na qual corpo, mente e espírito constituem dimensões indissociáveis da experiência humana.

Dessa forma, evidenciamos que a corporeidade ocupa posição central na produção de sentidos no universo sociocultural Apinayé, ressaltando a importância das experiências corporificadas e das estruturas metafóricas na construção, na preservação e na transmissão dos saberes desse povo.

A fundamentação teórica deste capítulo foi construída a partir das contribuições dos seguintes autores: Danielle Mastelari Levorato (2024), autora na área do Direito e educadora; Hugo Arruda de Morais (2023), geógrafo; Marcos Aurélio Saquet (2007), geógrafo; Claude Raffestin (1993), geógrafo; Curt Nimuendajú (1983), antropólogo; João Mitia Antunha Barbosa e Marcelo Gonzalez Brasil Fagundes (2023), autores nas áreas do Direito e da História; Lucio Tadeu Mota (2014), pesquisador nas áreas de História e Antropologia; Bruce Graham Trigger (1982), arqueólogo, historiador e antropólogo; Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2011), pesquisador; Odair Giraldin e Cassiano Sotero (2000), autores nas áreas de Antropologia e Educação Indígena; Luiz

Palacin (1990), historiador; União das Aldeias Apinayé (2018), organização indígena e produtora de conteúdo digital; Georges Balandier (1997), etnólogo, antropólogo e sociólogo; Claude Lévi-Strauss (1978), antropólogo; Marcelo Perine (2002), filósofo; Roberto DaMatta (1976), antropólogo; Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (2018), linguista; Marcos Roberto de Faria (2012), filósofo; René Descartes (1979), filósofo; Danilo Marcondes (2010), filósofo; George Lakoff e Mark Johnson (2002), autores nas áreas da Linguística e Filosofia; Maurice Merleau-Ponty (2006), filósofo; Edmund Husserl (1992), filósofo e matemático; José Teixeira (2020), linguista; Patrícia Cruz Ferreira (2014), pesquisadora na área da dança; Horst Ruthrof (2010), filósofo; Daniel Munduruku (2009), escritor indígena; Francinaldo Freitas Leite e Francisco Edviges Albuquerque (2023), autores desta tese.

1.1 O Território Indígena Apinayé

Durante o final da Idade Média, o conhecimento geográfico e cultural dos europeus limitava-se ao próprio continente, ao Oriente Médio e a relatos de viagens que mesclavam observação e imaginação. Com as grandes navegações, esse horizonte expandiu-se sob uma perspectiva eurocêntrica, que associava a exploração territorial à superioridade civilizatória e religiosa.

Conforme observa Morais et al. (2023), tal racionalidade colonial instaurou uma lógica de dominação que legitimou a conquista e a expropriação de outros povos, transformando o conhecimento e a expansão territorial em instrumentos de poder. Essa visão de mundo, fundada na hierarquização cultural, tornou-se a base ideológica das práticas de conquista que marcaram o início da colonização das Américas.

No Brasil, essa lógica violenta prolongou-se do período colonial até a República, revelando-se em diversas tentativas de implantar políticas assimilacionistas e integracionistas. Nesse contexto, os povos indígenas foram sistematicamente vistos como barreiras ao progresso. Os deslocamentos forçados, as perdas territoriais e as tentativas de apagamento cultural fazem parte desse mesmo projeto de dominação, cuja superação requer o reconhecimento da centralidade do território na construção das identidades e na resistência dos povos indígenas.

Os movimentos migratórios realizados pelos povos nativos das Américas são recorrentes ao longo da história e ainda se manifestam nas sociedades contemporâneas. Tais deslocamentos sempre estiveram associados a motivações

políticas, econômicas, naturais e culturais, sendo fortemente influenciados pelo conceito de território.

Com o objetivo de discutir as dinâmicas de territorialidade, desterritorialidade e territorialização (T-D-R), Saquet (2007) propõe uma análise conceitual do território e, ao dialogar com Raffestin (1993), distingue o espaço geográfico do território, considerando que a matéria presente na superfície terrestre ou acessível a partir dela é um dado natural, pré-existente à ação humana, correspondendo assim ao espaço.

A partir dessa diferenciação, o espaço pode ser compreendido como um elemento passivo, um simples cenário ou substrato das ações humanas. Saquet (2007) ressalta que a natureza deve ser reconhecida como componente essencial do território, pois quando o espaço geográfico se torna local de interações sociais, adquire o caráter de território. Para o autor, a conformação territorial reflete uma rede de fatores físicos e humanos (econômicos, políticos, sociais e culturais) que se articulam de maneira não aleatória. Ao prosseguir sua reflexão, Saquet (2007), com base nas ideias de Deleuze, Guattari e Muñoz interpreta a desterritorialização e a reterritorialização como processos de transformação e deslocamento.

Utilizando a metáfora do hominídeo que, ao erguer sua pata anterior do chão, desterritorializa-se e, ao transformá-la em mão para segurar galhos, reterritorializa-se, o autor evidencia que o território se relaciona ao enraizamento e à fixação, enquanto a reterritorialização implica mudança, ruptura e reorganização do espaço vivido.

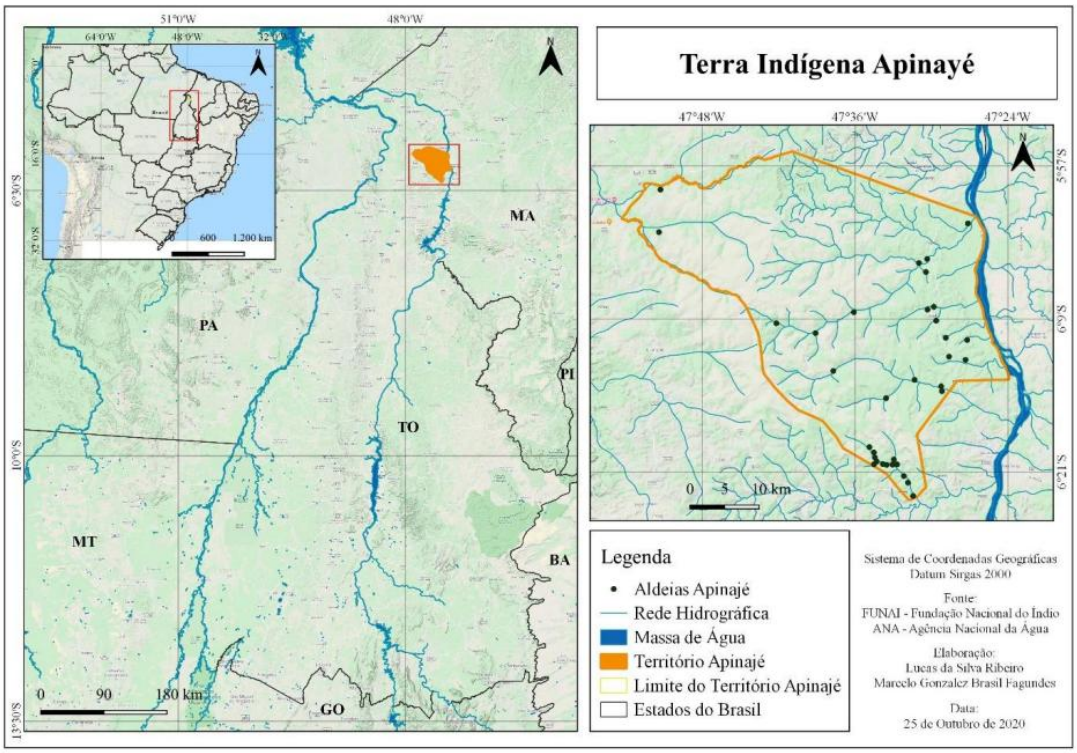
> O território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, naturais, psicossociais, desterritorialização e territorialização, especialmente, no nível do pensamento. Ficam evidentes, também, aspectos da economia (capital), da cultura (conhecimento) e da política (Estado) tratados no plano filosófico, o que inspirará outras abordagens teórico-metodológicas e/ou vinculadas aos processos de T-D-R e manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana. (Saquet, 2007, p.120)

A concepção de território discutida por Saquet (2007) revela-se especialmente pertinente para compreender o contexto do povo Apinayé, cuja história é marcada por constantes processos de desterritorialização e reterritorialização. Esses movimentos, decorrentes de pressões externas, políticas, econômicas e culturais, são acompanhados por estratégias de resistência e de reafirmação identitária que se enraízam no território tradicional. Dessa forma, compreender as dinâmicas territoriais Apinayé implica reconhecer o território não apenas como um espaço físico, mas como

lugar de memória, ancestralidade e continuidade cultural, onde o chão vivido constitui a base simbólica e material da existência coletiva.

O território do povo Apinayé localiza-se ao norte do estado do Tocantins, nas proximidades da cidade de Tocantinópolis, em uma região conhecida como Bico do Papagaio. De acordo com Levorato (2024) esse espaço geográfico é essencial para a sobrevivência e manutenção da cultura, do modo de vida e do meio ambiente dos Apinayé. Por consequência, os Apinayé dependem desse território para sua sobrevivência e para a preservação de seus costumes, tradições, ancestralidade, língua e identidade.

Figura 2: Mapa da terra indígena Apinayé e suas aldeias atuais



Fonte: (Fagundes; Barbosa, 2023, p.4)

Segundo Nimuendajú (1983), desde o primeiro contato com os não indígenas, os Apinayé foram profundamente vulnerabilizados, sobretudo, pela perda de suas terras originais. Esse processo resultou na quase extinção do povo, cuja população foi reduzida a cerca de 150 pessoas em 1928, devido às epidemias de varíola e sarampo.

Antes dessa ocorrência, conforme citado por Cunha Mattos (1875 apud Levorato, 2024), a população Apinayé era estimada em aproximadamente 4.200 pessoas, distribuídas em diversas aldeias.

Quadro 1: Dados demográficos do povo Apinayé entre 1862 e 2024

Ano[10]	Número total de indígenas	Referências
1862	1.800 a 2.000	Gomes (1862)
1875	4.200	Cunha Mattos (1875)
1897	400	Coudreau (1897)
1928	150	Nimuendajú (1983)
1999	1.038	Funai – Setor de Saúde de Araguaína (1999)
2007	1.597	Funasa (2007)
2010	1.913	Censo (IBGE, 2010)
2022	2.731	Censo (IBGE, 2022)
2024	3.050	DSEI (2024)

Fonte: (Levorato, 2024, p.91)

Segundo Fagundes e Barbosa (2023), as terras localizadas a oeste do antigo traçado da rodovia Transamazônica que foram excluídas da demarcação final da Terra Indígena Apinayé possuem profunda ligação histórica com esse povo. As narrativas Apinayé evidenciam a existência de diversas marcas na paisagem e a presença de antigas aldeias, como a Alegria, cuja fundação remonta ao período de contato com os não indígenas, quando também foi estabelecido o aldeamento Boa Vista.

No século XIX, essa região era ocupada por grandes roças que abasteciam o povoado de Boa Vista, atual Tocantinópolis, e as embarcações que navegavam pelo rio Tocantins. Já na década de 1960, relatórios do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) atestaram a presença indígena contínua no local e reconheceram a área como território tradicionalmente ocupado pelos Apinayé.

Dessa maneira, o processo de demarcação do território Apinayé foi longo e conflituoso, tendo sido concluído apenas em 1985, com a edição do Decreto nº 90.960, de 14 de fevereiro de 1985, da Presidência da República, que reconheceu aos Apinayé uma área de 141.904 hectares (CIMI, 1992).

Levorato (2024) destaca que, na época da edição do decreto, o território reconhecido estava ocupado por 641 famílias não indígenas, majoritariamente fazendeiros.

De acordo com o Parecer Técnico nº 001, de 28 de abril de 1997, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 1997), apesar da demarcação e homologação, o processo de regulamentação fundiária foi prejudicado por ingerências políticas, resultando na

exclusão de aproximadamente 25 mil hectares das terras tradicionalmente ocupadas pelos Apinayé. Por consequência, a rodovia Transamazônica, ao cortar o território indígena, tornou-se um marco limite na demarcação oficial, comprometendo áreas importantes como as regiões dos ribeirões Gamaleira, Raiz e Mumbuca.

Desde então, os Apinayé vêm reivindicando a ampliação e redefinição dos limites da Terra Indígena. Em 1994, a FUNAI iniciou um novo processo administrativo por meio da Portaria nº 0429, de 27 de abril de 1994, com vistas ao reestudo do território. No entanto, em 2019, o Ministério Público Federal impetrou a Ação Civil Pública nº 1004819-29.2019.4.01.4301, junto à 1ª Vara Cível e Criminal de Araguaína/TO, com o objetivo de obrigar a FUNAI e a União a concluírem o processo no prazo de dois anos (Brasil, Justiça Federal da 1ª Região, 2019; Levorato, 2024).

Outro ponto relevante destacado por Levorato (2024) refere-se aos dados demográficos. O decréscimo populacional foi drástico após o contato com os não indígenas, e o processo de recuperação tem sido lento. Nesse contexto, Raffestin (1993) observa:

> A população é uma coleção de seres humanos. Ela é um conjunto finito e, portanto, num dado momento, 'recenseável'. Esse ponto é bastante significativo porque, se a população pode ser contada, implica que dela podemos ter uma imagem relativamente precisa. (Raffestin,1993, p. 67)

A análise da série temporal demográfica apresentada por Levorato (2024) demonstra a severidade dos impactos e a resiliência do povo Apinayé frente aos conflitos culturais, à exploração e à escravização. No entanto, a divisão das aldeias tem causado preocupação para as lideranças indígenas e para os estudiosos da temática, visto que os dados do DSEI (2024) apontam para um crescimento expressivo no número de aldeias Apinayé: de 17 em 2004 para 41 em 2024.

Essa expansão demonstra a rapidez da divisão interna do povo e a ressignificação contínua de seus espaços. Em 2024, 33 das 54 aldeias Apinayé apresentam densidade demográfica entre 1 e 49 indígenas (Levorato, 2024).

A pesquisa de Levorato (2024) trouxe importantes contribuições para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais envolvendo os povos indígenas Apinayé e Krahô. O estudo confirma que processos internos de divisão territorial e social impactam diretamente tanto as práticas culturais quanto as línguas desses grupos.

As transformações observadas decorrem, em grande parte, da fundação de novas aldeias, fenômeno que resulta na constituição de unidades habitacionais menores, frequentemente compostas por indígenas de diferentes etnias e não indígenas.

A formação de aldeias heterogêneas é motivada, entre outros fatores, pelos casamentos mistos, que têm repercussões diretas na construção das identidades étnicas e na preservação das tradições. Por consequência, a fragmentação social provoca não apenas alterações nos costumes, mas também modificações linguísticas, evidenciando um cenário de crescente complexidade no interior dos territórios indígenas.

A autora destaca que apesar do reconhecimento da importância de se planejar o povoamento das terras indígenas, os estudos apontam a ausência de uma política formal de gestão habitacional entre esses povos Tal lacuna revela desafios para a manutenção da coesão sociocultural e para a gestão sustentável dos territórios tradicionalmente ocupados, ainda que haja uma consciência coletiva sobre a relevância do tema. (Levorato, 2024)

1.2 Etno-história Indígena Apinayé

A compreensão da história indígena, no Brasil e nas Américas, exige uma revisão crítica dos paradigmas ocidentais que moldaram a historiografia tradicional. A imposição de um modelo civilizatório europeu, consolidado por meio de processos históricos coloniais, contribuiu para o apagamento de outras formas de organização social, temporalidade e produção de conhecimento.

Essa “ocidentalização” do mundo, como apontam autores da Antropologia, manifestou-se em um conjunto de fatores frequentemente denominados como “choque de culturas” ou “choque de raças”. Georges Balandier (1997 apud Mota, 2014) conceitua essa configuração como “situação colonial”, ou seja, um conjunto de relações historicamente desiguais entre os conquistadores e as populações não ocidentais, marcadas por dominação e assimetria estrutural.

De acordo com Mota (2014), a constituição de um "Ocidente" imaginado, desconectado das demais sociedades humanas, fundamentou uma narrativa histórica sequencial (Grécia, Roma, Europa Cristã, Renascimento, Iluminismo, Revolução Industrial) que se projetou como referência universal.

Ao impor essa genealogia como matriz explicativa global, criou-se uma concepção falaciosa de história, que desconsidera a multiplicidade de experiências históricas e transforma o passado em um relato triunfalista escrito pelos vencedores e defensores dessa moral histórica.

No contexto das sociedades indígenas, essa abordagem eurocêntrica revelou-se ainda mais problemática, visto que seus processos históricos foram inseridos no campo das “alteridades” e tratados como apêndices da história universal.

Para compreender essas dinâmicas, é necessário reconhecer os povos indígenas não como elementos periféricos, mas como sujeitos históricos inseridos nas complexas relações da situação colonial. Ainda que essas relações sejam assimétricas, não podem ser compreendidas como unilaterais.

O arqueólogo, historiador e antropólogo canadense Bruce G. Trigger (1982) destaca que, nos Estados Unidos, a Antropologia se concentrou no estudo das culturas tradicionais dos nativos americanos, com ênfase na pré-história, variações físicas e línguas. Contudo, negligenciou as transformações resultantes do contato com os europeus.

Essas mudanças foram, por vezes, interpretadas como parte de um processo de desintegração cultural inevitável, que culminaria na extinção física ou na assimilação dos sobreviventes pelas sociedades envolventes. Tal perspectiva reforçou uma imagem de passividade e desaparecimento, que ignora os mecanismos de resistência, adaptação e reelaboração cultural operados pelos próprios povos indígenas.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar os desafios metodológicos e epistemológicos que envolvem a produção da história indígena na contemporaneidade. Cavalcante (2011) explica que a entrada de estudantes indígenas nas universidades brasileiras e sua atuação no campo acadêmico abriram novas possibilidades de abordagem. No entanto, como ressalta o autor, mesmo inseridos no ambiente universitário, esses pesquisadores operam dentro de um sistema de normas, métodos e filiações teóricas que diferem das categorias cognitivas das sociedades que estudam, das quais, muitas vezes, fazem parte.

Cavalcante (2011, p. 358) lembra que “quem escreve tem uma posição no seu mundo, na sua sociedade e está sujeito à construção de significados que não estão livres do crivo analítico”. Enquanto não forem apresentadas perspectivas próprias das sociedades indígenas estudadas, os pesquisadores indígenas produzirão dentro dos

mesmos padrões acadêmicos ocidentais ou, alternativamente, versões descolonizadas baseadas em métodos científicos partilhados globalmente.

Dessa maneira, a história indígena contemporânea apresenta-se como um campo de disputas entre diferentes regimes de verdade e formas de narrar o passado. A crítica aos modelos eurocêntricos não visa apenas deslegitimar a historiografia dominante, mas sim abrir espaço para múltiplas vozes, temporalidades e epistemologias que possam compor um saber mais plural, comprometido com a diversidade das experiências humanas.

Diante das limitações impostas pelas abordagens eurocêntricas tradicionais e considerando os desafios epistemológicos apontados por autores como Balandier (1997), Trigger (1982) e Cavalcante (2011), esta tese opta por uma abordagem fundamentada nos pressupostos tanto da etno-história quanto da história indígena do povo Apinayé.

Recorremos, portanto, à etno-história ao integrar contribuições da Antropologia, especialmente aquelas desenvolvidas a partir de experiências com populações indígenas, à análise histórica, valorizando os sistemas de significação, temporalidade e memória construídos pelos próprios povos. A etno-história, nesse sentido, permite um deslocamento das categorias analíticas ocidentais em direção a uma escuta mais atenta às narrativas nativas, compreendendo-as como formas legítimas de interpretação do passado.

Dessa forma, esta pesquisa orienta-se também pela história indígena, à medida que se fundamenta nas vozes do povo Apinayé, cuja história, oralidade e práticas socioculturais serão tratadas não apenas como fontes, mas como modos próprios de conhecimento e elaboração histórica. Desse modo, pretendemos construir uma narrativa que respeite os marcos culturais, cosmológicos e linguísticos dos Apinayé, articulando-os criticamente aos instrumentos conceituais da etno-história.

Nesse sentido, a escuta atenta às narrativas indígenas torna-se não apenas um recurso metodológico, mas uma postura epistemológica que reconhece os saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento histórico. É a partir desse compromisso que se insere o trabalho pioneiro de Nimuendajú (1983) com os Apinayé, cujos relatos foram cuidadosamente registrados, preservando aspectos essenciais de sua visão de mundo e de sua memória coletiva.

As histórias contadas pelos Apinayé foram reunidas por Curt Nimuendajú, um dos mais importantes etnólogos a estudar os povos indígenas no Brasil, destacamos

as pesquisas com os Apinayé, sobre os quais se produziram registros etnográficos fundamentais.

Nimuendajú (1983) descreveu sua organização social, rituais e cosmologia, evidenciando, por exemplo, o sistema de metades exogâmicas (Metades *Krá* e *Kamejrá*) que estruturavam suas relações.

A constituição das etnias indígenas, a partir de narrativas míticas, ocupa lugar central na compreensão das cosmologias nativas e das dinâmicas sociais entre diferentes grupos. No caso do povo Apinayé, Nimuendajú (1983) registrou dois relatos distintos sobre sua origem, ambos provenientes da tradição oral indígena e marcados por elementos simbólicos como a travessia de um grande rio, a ruptura linguística e a reorganização social.

No primeiro relato, destacamos o deslocamento de um grupo de jovens guerreiros e mulheres da aldeia *Mākráya* que, ao atravessarem o rio Tocantins e estabelecerem uma nova aldeia, passam a constituir uma sociedade autônoma. A modificação do corte de cabelo e da língua indica, nesse contexto, uma ruptura intencional com o grupo de origem, fundando uma nova identidade étnica. O retorno de uma mulher ao grupo original e o subsequente conflito entre os dois grupos sugerem o surgimento de fronteiras simbólicas e sociais irreversíveis.

Já o segundo relato enfatizamos a cisão provocada por um evento dramático: o rompimento de um cordão usado para a travessia do rio, o que separa fisicamente dois grupos que, até então, caminhavam juntos. Após a travessia, cada grupo desenvolve uma nova forma de linguagem e se reconhece como distinto do outro.

A troca de acusações sobre a forma de falar: “falai direito!” (Nimuendajú, 1983, p.127) revela o momento da diferenciação cultural e linguística que marca o nascimento de uma nova coletividade: os Apinayé. A nomeação mútua entre os grupos (*Oti* e *Mākráya*) evidencia a permanência da memória da origem comum, mesmo após a separação definitiva.

Ambos os relatos, ainda que distintos em detalhes, apontam para a importância do rio como espaço de mediação e transformação, e para a centralidade de práticas culturais (como o corte de cabelo e a fala) na constituição da identidade étnica. Nimuendajú (1983), ao registrar essas narrativas, documentar a história mítica dos Apinayé e ofereceu subsídios para a compreensão dos processos simbólicos de formação de povos indígenas no Brasil central.

De acordo com Giraldin (2000), durante o século XIX, a região que hoje corresponde ao norte do Tocantins foi palco de disputas territoriais e conflitos armados que envolveram tanto autoridades provinciais quanto grupos indígenas locais, especialmente os Apinayé.

O autor explica que até meados de 1820, o chamado "Bico do Papagaio" era reivindicado simultaneamente pelas províncias do Pará, Maranhão e Goiás, e nesse contexto geopolítico, os Apinayé atuaram como agentes políticos ativos, estabelecendo alianças diferenciadas com autoridades regionais. Parte do grupo apoiava Antônio Moreira da Silva, ligado à província de Goiás, enquanto outro segmento se aliava a José Maria Belém, com respaldo do Pará.

Essa divisão política interna se manifestou de forma contundente durante a Guerra da Independência, quando cerca de 250 guerreiros Apinayé lutaram ao lado das tropas "brasileiras" contra forças fiéis a Portugal, no episódio que culminou na morte do major Paula Ribeiro, na Ilha da Botica, no rio Tocantins (Giraldin e Apinagé, 2019).

Décadas mais tarde, esse protagonismo indígena nas disputas armadas reaparece no contexto das rebeliões sertanejas do final do século XIX, lideradas por José Dias. Após ter sua fazenda saqueada por partidários do coronel Leitão, Dias organizou um grupo armado que passou a confrontar as forças rivais em diversas frentes, chegando a sitiar por três vezes a cidade de Boa Vista. Em um desses cercos, realizados entre junho e setembro de 1893, sua tropa contou com aproximadamente sessenta guerreiros Apinayé (Palacin, 1990).

A atuação de José Dias adquiriu contornos lendários, sendo retratado como um “general do sertão” protegido por forças sobrenaturais, o que revela também a forma como o imaginário popular reelabora a presença dos indígenas e sertanejos nesses conflitos. Após se retirar para a Ilha do Bananal, José Dias teria sido convencido pela professora Leolinda Daltro a acompanhá-la ao Rio de Janeiro, onde veio a falecer em 1902, supostamente vítima de varíola, embora existam suspeitas de assassinato (Palacin, 1990).

Figura 3: José Dias Mãtyk, liderança Apinayé

Fonte: Os Brasis e suas Memórias (2022)

A importância de José Dias para a memória e identidade do povo Apinayé é reforçada pelo fato de que uma das principais escolas da comunidade, localizada na Aldeia São José, leva seu nome: Escola Estadual Indígena Mãtyk.

O nome da escola da escola é uma homenagem direta ao líder José Dias Mãtyk, figura central na história da antiga aldeia Bacaba, onde viveu entre as décadas de 1910 e 1950. Sua relevância histórica é preservada no nome da instituição e em seu acervo, que inclui fotografias raras tiradas por Curt Nimuendajú em 1935 e entregues à escola por ocasião de sua inauguração. O reconhecimento institucional de sua trajetória reforça a valorização das lideranças indígenas na construção da memória coletiva e na afirmação da identidade cultural Apinayé (União das aldeias Apinayé, 2018).

1.3 História Indígena e Saberes Ancestrais Indígenas Apinayé

Ao investigarmos cuidadosamente os relatos históricos indígenas, é possível ampliar a compreensão da natureza da ciência histórica. Lévi-Strauss (1978) sugere que a História, nas sociedades modernas, ocupa uma função análoga à da mitologia em sociedades tradicionais: a de assegurar uma continuidade entre passado, presente e futuro, ainda que sob a expectativa de mudança, particularmente condicionada por preferências políticas.

Dessa forma, o estudo das narrativas históricas, vistas como prolongamentos da mitologia, revela as porosidades entre História e mito, indicando uma continuidade mais profunda do que tradicionalmente se admite.

No que tange à compreensão do pensamento dos chamados "povos primitivos", termo que Lévi-Strauss (1978) prefere substituir por "povos sem escrita", enfatizando a escrita como o verdadeiro fator discriminatório, duas interpretações têm sido predominantes. A primeira, associada ao funcionalismo, advoga que o pensamento desses povos seria guiado inteiramente pelas necessidades básicas de sobrevivência.

Um exemplo notório dessa abordagem é a obra de Bronislaw Malinowski (apud Lévi-Strauss, 1978), cuja contribuição à Antropologia é inegável, ainda que sua concepção reduza as instituições sociais, crenças e mitologias às funções de atender à subsistência e às pulsões biológicas.

A segunda interpretação, igualmente criticada por Lévi-Strauss (1978), propõe que o pensamento desses povos seria essencialmente diferente do pensamento ocidental. Contra ambas as perspectivas, o autor argumenta que, apesar das condições materiais adversas, os povos sem escrita demonstram capacidade de pensamento desinteressado e investigativo, impulsionados pelo desejo de compreender o mundo natural e social ao seu redor. Sua atividade intelectual, nesse sentido, aproxima-se dos modos de operação de filósofos e cientistas.

Nessa perspectiva, a reflexão proposta por Lévi-Strauss (1978) destaca a complexidade e a profundidade do pensamento dos povos sem escrita, desafiando interpretações reducionistas e reconhecendo seu potencial intelectual autônomo, cuja apreensão requer uma abordagem estruturalista na Antropologia contemporânea.

A valorização do pensamento simbólico mostra que as culturas sem escrita desenvolvem formas complexas e refinadas de interpretar o mundo. Esse

reconhecimento permite compreender que o mito, longe de ser uma narrativa irracional ou primitiva, é uma maneira estruturada e significativa de organizar a experiência humana.

Por meio de histórias simbólicas, os povos expressam seus modos de vida, suas crenças e seus valores, criando um sistema de conhecimento próprio. Assim, o mito se revela como uma linguagem carregada de sentido, essencial para a construção da identidade cultural e para a transmissão de saberes fundamentais.

Segundo Perine (2002), a interpretação filosófica do mito não o opõe ao lógos, mas o reconhece como uma forma legítima de discurso humano. Longe de ser irracional ou pré-lógico, o mito organiza simbolicamente a experiência e expressa sentidos profundos da existência, funcionando como uma estrutura discursiva rica e necessária à compreensão cultural e humana.

Para a adequada compreensão da linguagem simbólica no mito, Perine (2002) propõe a consideração de três elementos fundamentais: o processo metafórico, a polissemia e a estrutura contextual. O discurso mítico, por meio desses elementos, instaura uma polifonia de sentidos que impede sua redução a uma interpretação unívoca, evidenciando sua riqueza semântica e sua abertura à multiplicidade de significações.

O autor também avulta a importância da consciência mítica como uma dimensão constitutiva da consciência humana, coexistindo com os níveis empírico e racional. Tal consciência manifesta-se na busca de significados fundamentais para a existência, expressos de maneira simbólica e narrativa.

Nesse contexto, adotamos a hipótese de Mircea Eliade (apud Perine, 2002) de que o mito é, essencialmente, um “relato das origens”, instaurando um tempo primordial que fundamenta as instituições, regras e práticas culturais.

A função instauradora do mito, segundo essa perspectiva, é invariável, enquanto as representações simbólicas (como deuses, heróis, semideuses) podem variar conforme o contexto cultural. As figuras míticas, compreendidas não por sua essência, mas por suas ações, cumprem o papel de dramatizar a origem e fundamentação da ordem atual. Tal dinâmica permite a expansão figurativa do universo mítico, enriquecendo sua narrativa sem comprometer sua função essencial.

Outro aspecto destacado é a relação entre mito e rito. Segundo o autor, “o mito funda o rito estabelecendo paradigmas de ação” (Perine, 2002, p. 44). Consequentemente, ao fundar o rito, o mito liga o tempo histórico ao tempo primordial,

fazendo com que a prática ritual reative o relato mítico, perpetuando-o como referência viva para as comunidades.

Dessa maneira, a repetição ritualística não apenas rememora as origens, mas reafirma a continuidade entre o passado mítico e o presente. O ato de narrar e ritualizar o mito promove a reintegração do ser humano ao tempo fundamental, proporcionando uma intensa experiência de significado e pertencimento, desconstruindo a falsa oposição entre razão e mito e revelando a profundidade simbólica, institucional e emocional que a narrativa mítica proporciona à existência humana.

Tomando como exemplo o mito do povo Apinayé sobre o Sol (*Myyti*) e a Lua (*Mytwrỳỳr*e), observa-se que o mito não deve ser compreendido apenas como uma narrativa folclórica, mas como uma forma legítima e estruturada de discurso humano. Trata-se de uma maneira simbólica de interpretar a experiência humana e a natureza, funcionando como uma explicação para a origem do mundo e dos seres e, ao mesmo tempo, como uma construção de significado profundamente enraizada na cultura Apinayé.

A história apresenta a relação complexa entre *Myyti* e *Mytwrỳỳre*, que transformam e moldam a natureza ao seu redor por meio de ações simbólicas, como a criação de árvores mais altas ou o uso do fogo. Essa relação de cooperação e conflito entre os dois personagens não descreve apenas eventos místicos, mas simboliza interações humanas e valores culturais. O mito, ao narrar esses episódios, oferece um espaço de reflexão sobre as relações entre os seres humanos, a natureza e o cosmos. (Sotero Apinagé, 2017)

A análise de Perine (2002) sobre a interpretação filosófica do mito converge com essa perspectiva. Para o autor, o mito não é um resquício pré-lógico ou irracional, mas uma forma de discurso estruturado, com significado e função. Assim como no mito Apinayé não se observa apenas uma sequência de eventos fantásticos, mas uma expressão simbólica da experiência humana e uma tentativa de compreender e ordenar o mundo. Através das ações e palavras dos personagens, o mito constrói uma metáfora para as relações sociais e para a criação da vida comunitária, em que os elementos naturais se integram a uma rede simbólica que dá sentido à existência.

A interação entre *Myyti* e *Mytwrỳỳre* exemplifica a complexidade da linguagem simbólica, uma vez que o mito, por meio de seus símbolos e metáforas, cria múltiplos sentidos que não podem ser reduzidos a uma interpretação única. Cada ato simbólico,

como o movimento das cabaças que se transformam em seres humanos ou as interações com os elementos naturais, está imbuído de significados profundos que refletem a visão de mundo dos Apinayé.

A relação entre os mitos, como o de *Myyti* e *Mytwrỳỳre*, e a vida social dos Apinayé mostra que a cultura indígena deve ser entendida de forma integrada. Os mitos não são apenas histórias simbólicas, mas também ajudam a organizar a sociedade, ensinando valores, normas e maneiras de se relacionar. Cada gesto, personagem ou elemento presente nas narrativas tem ligação com práticas sociais reais, como os rituais, a divisão entre grupos ou as regras de parentesco. Por isso, entender os mitos é também entender como os Apinayé vivem em comunidade.

Nessa perspectiva, o estudo das sociedades indígenas brasileiras exige uma abordagem que ultrapasse as generalizações e categorias ideológicas historicamente construídas. Nesse sentido, a obra “Um Mundo Dividido: A estrutura social dos índios Apinayé” (Damatta, 1976) propõe uma análise centrada nas totalidades concretas em que essas populações vivem, em suas formas próprias de organização social, política, religiosa e simbólica. Para o autor, compreender a realidade indígena pressupõe abandonar a figura genérica do “índio” e considerar os povos específicos, como os Apinayé, a partir de suas estruturas internas.

No caso dos Apinayé Damatta (1976) ressalta o papel central dos sistemas mítico-rituais na organização social, especialmente ao analisar a divisão dual em metades cerimoniais, que atua como eixo estruturante da vida coletiva. Essas metades não apenas regulam os rituais e a cosmologia, mas se expressam concretamente por meio de complexas dinâmicas de parentesco, nomeação e distribuição de papéis sociais. Essa perspectiva é aprofundada por Nimuendajú (1983) ao descrever minuciosamente os mecanismos de transmissão dos nomes pessoais, vinculados a cada uma das metades.

Cada segmento detém um repertório próprio de nomes masculinos e femininos, os quais são transmitidos de modo regulado por meio de vínculos maternos, com destaque para a atuação de tios, tias e avós maternos. Esse processo pode incluir inclusive a alternância geracional, como no caso da nomeação de sobrinhos-netos ou netos, o que reforça a continuidade simbólica entre gerações. Tais práticas evidenciam a forma como os valores sociais são internalizados, atualizados e reproduzidos no interior das redes de parentesco, conferindo coesão e identidade à coletividade.

Além de sua função classificatória, os nomes são elementos centrais na construção identitária e na inserção dos indivíduos na lógica social da aldeia. Essa estrutura, segundo Nimuendajú (1983), não se limita à reprodução biológica ou familiar, mas abrange a preservação de um saber coletivo, transmitido de geração em geração, por meio de mitos e práticas cerimoniais que articulam o universo simbólico e a experiência concreta.

A cosmologia dos Apinayé revela um sistema simbólico dual estruturado a partir da relação entre duas entidades primordiais: o Sol e a Lua. Essa oposição não se limita a uma dicotomia cósmica, mas reflete diretamente na organização social do grupo, manifestando-se nas chamadas metades cerimoniais *Kolti* e *Kolre*. Tais metades não são apenas categorias rituais, mas verdadeiros princípios organizadores da vida coletiva, que atravessam as esferas natural, social e simbólica da sociedade Apinayé.

O Sol, frequentemente associado à iniciativa, à liderança e à ordem, está ligado à metade *Kolti*, enquanto a Lua, representando o contraponto complementar, está associada à metade *Kolre*. Essa estrutura não configura uma hierarquia rígida, mas uma forma de relação interdependente e complementar. (Damatta, 1976)

De acordo com Damatta (1976) um sistema de metades permite uma redução simbólica da complexidade empírica, ao integrar categorias diversas (como estações do ano, cores, gêneros, animais, paisagens e comportamentos) em dois polos opostos, porém complementares. Assim sendo, por meio de um eixo classificatório que opõe, por exemplo, o vermelho ao preto, o seco ao úmido, ou o campo à mata, os Apinayé organizam o mundo ao seu redor de forma coerente com suas crenças e práticas rituais. Essa ordenação simbólica tem como efeito a integração entre a ordem natural e a ordem social, atribuindo significado humano aos elementos do mundo.

Do ponto de vista sociológico, essa estrutura dual também permite reorganizar os vínculos sociais em torno de princípios coletivos mais amplos. Ao invés de centralizarem-se nas divisões familiares, políticas ou residenciais, os Apinayé, ao ativarem simbolicamente as metades *Kolti* e *Kolre*, direcionam suas relações para uma lógica de pertencimento mais abrangente.

Essa reconfiguração promove a identificação dos indivíduos com categorias sociais que atravessam toda a coletividade, favorecendo a coesão e a continuidade do grupo. Embora haja uma tendência à valorização simbólica da metade associada

ao Sol e, portanto, à liderança, a lógica subjacente é a da interdependência: os dois grupos só existem em função um do outro.

Figura 12: Oposição Simbólica entre as Metades *Kolt*i e *Kolre*

Kolti	**Kolre**
Sol	Lua
Dia	Noite
Homem	Mulher (mais Meninos e Velhos)
Fogo	Água
Verão	Inverno
Direita	Esquerda
Norte	Sul
Nascente	Poente
Chapada (campo)	Mato
Vermelho	Preto
Buriti (tem frutos vermelhos)	Babaçu (abundante no inverno)
Seca	Chuva
Animais "mansos"	Animais "brabos"
Anta	Ema
Certos	Errados

Fonte: Adaptado de Damatta (1976, p.103)

Essa articulação entre estrutura social e simbolismo se estende também às formas de expressão corporal, como as pinturas e adornos, que reforçam visualmente a dualidade das metades cerimoniais. A oposição entre *Kolti* e *Kolre,* além de organizar o sistema de parentesco e rituais, é projetada nos corpos, convertendo o indivíduo em suporte visível das categorias sociais e cosmológicas. Essa lógica dual se manifesta ainda em práticas coletivas como os jogos e esportes tradicionais, especialmente nas corridas de tora, em que, segundo Nimuendajú (1983), as metades assumem a forma de partidos competidores, desempenhando funções, sobretudo, de natureza cerimonial. Dessa maneira, a corporeidade e as performances rituais tornam-se meios privilegiados de materializar e perpetuar os princípios estruturantes da coletividade Apinayé.

As manifestações visuais no corpo, como pinturas e adornos, desempenham um papel central nas culturas indígenas brasileiras, não apenas como formas estéticas, mas como códigos complexos de comunicação e identidade. No caso do povo Apinayé, essas expressões visuais são carregadas de significados simbólicos que se relacionam com a cosmologia, a organização social e os rituais do grupo. As

pinturas corporais, nesse contexto, funcionam como linguagem não-verbal que traduz valores culturais profundos, modos de ser e de pertencer ao coletivo.

Segundo Da Silva e Da Silva (2018), as marcas traçadas sobre o corpo dos Apinayé não podem ser reduzidas à busca por beleza ou vaidade; elas expressam saberes transmitidos entre gerações, com funções diversas que vão desde ritos de passagem, proteção espiritual e social, até cerimônias de casamento, nascimento, luto e cura. Tais práticas corporais, além de carregarem sentidos próprios, também revelam a inserção do indivíduo nas estruturas sociais do grupo. Cada pintura, assim como cada adorno ou modificação corporal, está vinculada a fases da vida, posições sociais e relações com forças naturais ou sobrenaturais.

Nesse seguimento, nas culturas indígenas, práticas como pintura corporal, adornos e modificações no corpo integram um sistema simbólico que expressa a identidade social dos indivíduos. Entre os Apinayé, esses sinais visuais indicam o pertencimento às metades cerimoniais *Kolti* e *Kolre*, refletindo a lógica dual que estrutura sua organização social e cosmologia.

Essa divisão simbólica, conforme analisada por Damatta (1976), estrutura-se a partir de pares opostos como sol e lua, dia e noite, leste e oeste. Tais categorias não apenas ordenam o mundo natural, mas também organizam a sociedade e os rituais, refletindo um princípio de simetria e complementaridade.

Giraldin (2000) ressalta que, para os Apinayé, Sol e Lua são entidades criadoras do universo e dos seres humanos, ocupando lugar central na mitologia e nos sistemas classificatórios do grupo. O aprendizado dessas práticas visuais começa desde a infância, por meio de um processo de imersão cultural em que a criança aprende a reproduzir e interpretar os traços herdados dos antepassados. Embora não haja uma especialização formal atribuída àqueles que dominam a arte da pintura, esse conhecimento é fundamental para a manutenção e a continuidade da cultura (Da Silva; Da Silva, 2018).

A pintura, nesse sentido, torna-se tanto um instrumento de resistência cultural frente às pressões da aculturação, quanto um meio de afirmação identitária. A pintura corporal, ao expressar identidade e resistência cultural, conecta-se diretamente a práticas rituais Apinayé, como a corrida de tora e o uso da palha do babaçu. Enquanto a pintura marca o corpo com significados coletivos, a corrida de tora, acompanhada pelo uso ritual da palha, reforça a cosmologia e a coesão comunitária, consolidando a memória ancestral por meio de gestos simbólicos.

No universo cultural Apinayé, o corpo é um espaço privilegiado de inscrição de significados coletivos. A pintura corporal, realizada com urucum misturado ao leite do coco, exemplifica essa articulação. Essa prática não se restringe à estética, mas opera como marcador social, espiritual e cosmológico, conectando o indivíduo à comunidade e ao mundo natural. O preparado de urucum, ao ser aplicado, simboliza proteção e pertencimento, reforçando a integração entre o indivíduo e os valores coletivos.

Figura 4: Cantor *Saudando* os guerreiros *da Corrida com Tora.*

Fonte: (Da Silva; Da Silva, 2018, p. 13).

A produção e o uso ritual da palha do babaçu evidenciam o protagonismo das mulheres Apinayé na preservação das práticas cerimoniais. Por meio do domínio do extrativismo e do conhecimento tradicional associado à palmeira, as mulheres garantem a continuidade das práticas ancestrais, essenciais para a vida cerimonial da comunidade. Esses saberes, transmitidos entre gerações, reforçam a centralidade do gênero na manutenção da identidade cultural e na resistência frente aos desafios contemporâneos (Da Silva Apinajé, 2023).

No contexto atual, a pintura corporal entre os Apinayé continua a desempenhar um papel fundamental na construção e reafirmação de identidades individuais e coletivas, funcionando como um marcador simbólico de marcos significativos para a comunidade. A aplicação das pinturas em eventos como rituais de passagem, cerimônias tradicionais ou mesmo em celebrações relacionadas à inserção de jovens em espaços acadêmicos evidencia a continuidade e a ressignificação dos códigos simbólicos ancestrais.

Figura 5: Jovem Apinayé aprovado em medicina

Fonte: G1 Tocantins (2023).
Foto: Marco Túlio Câmara (2023)

A imagem do jovem Apinayé, primeiro da etnia a ingressar no curso de medicina no Tocantins, publicada em reportagem do G1 (G1 Tocantins, 2023), ilustra esse processo, uma vez seu corpo pintado simboliza não apenas uma conquista pessoal, mas também uma afirmação coletiva da identidade e da resistência cultural de seu povo. Nesse sentido, a pintura corporal opera como uma forma de atualização da memória cultural, conferindo visibilidade às transformações sociais vividas pelos

Apinayé sem que se percam os fundamentos cosmológicos e estruturais de sua organização simbólica.

Ao analisar a fotografia do jovem Apinayé, é pertinente considerar as reflexões de Leite, Albuquerque e Mateus (2025), que discutem o modo como a linguagem visual é interpretada. Os autores observam que, com frequência, tende-se a compreender o discurso visual como algo que necessita ser convertido em palavras, como se sua verdadeira essência estivesse latente no não verbal, aguardando expressão linguística. Contudo, a imagem, por si só, já constitui um discurso autônomo e pleno de significados, pois o visual é, em si mesmo, um sistema simbólico capaz de comunicar sentidos independentemente da mediação verbal.

Sob essa perspectiva, uma imagem, ainda que carregada de afetividade, pode também expressar dimensões de opressão e resistência. No caso dos povos indígenas, a luta pela preservação de seus territórios é amplamente reconhecida tanto pelos sujeitos-autores quanto pelos sujeitos-leitores, sendo reiteradamente tematizada pela mídia em reportagens, entrevistas, filmes e outras produções que retratam desde disputas políticas até episódios de violência.

A fotografia do jovem acadêmico Apinayé, portanto, pode ser compreendida como símbolo de conquista e resistência de seu povo, representando a inserção indígena em espaços de produção de conhecimento, mas também a permanência de tensões e disputas ideológicas. Mesmo quando revestida de afetividade, a imagem carrega sentidos políticos, históricos e identitários, pois tanto o olhar que a produz quanto aquele que a interpreta estão impregnados por valores culturais e ideológicos.

Conforme destaca Pêcheux (1995, apud Leite; Albuquerque; Mateus, 2025), há um ponto na linguagem em que a língua e a história se entrelaçam para produzir significados. Desse modo, a língua, e, por extensão, toda forma de discurso, não se separa do sujeito, mas o constitui. A partir desses pressupostos, pode-se constatar que a imagem do jovem Apinayé ultrapassa o caráter jornalístico e torna-se expressão coletiva de um processo histórico de afirmação étnica, educacional e territorial. Ela simboliza a continuidade de uma trajetória marcada pela resistência e pela busca de autonomia, reafirmando o direito dos Apinayé de narrar, com suas próprias vozes e imagens, as múltiplas formas de ser e existir no mundo.

Essa compreensão conduz à necessidade de considerar que os processos de produção de sentido não se limitam à dimensão discursiva abstrata, mas estão profundamente relacionados às experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos

culturais. No caso dos povos indígenas, tais experiências se manifestam de maneira significativa por meio das práticas corporais, das expressões simbólicas e das formas de interação com o território e com a coletividade.

Nesse sentido, torna-se pertinente avançar para a discussão acerca da mente corporificada, perspectiva que permite compreender a relação entre corpo, linguagem e pensamento a partir das experiências sensório-motoras que estruturam a construção de significados. No contexto Apinayé, essa abordagem contribui para evidenciar como os saberes ancestrais, as práticas rituais, as danças, as narrativas e outras manifestações culturais constituem formas de conhecimento profundamente enraizadas na experiência corporal e na vivência coletiva.

1.4 Epistemologias do Corpo e Corporeidade Indígena

A maneira como pensamos, como fazemos e como cremos hoje está completamente ligada ao nosso passado, uma vez que os fundamentos intelectuais que alicerçam a sociedade contemporânea ainda estão orientados, mesmo que inconscientemente, pela filosofia e política grega, pelo fazer jurídico romano e pelas doutrinas religiosas de base judaico-cristã.

O processo civilizatório da Europa Ocidental remonta desde o pensamento antigo, passando pela idade média e adentrando a idade moderna. Nesse seguimento foram sendo impostos formas de pensar o mundo e o desejo de o possuir.

Através de fundamentos intelectivos e culturais desenvolvidos por diferentes povos, a Europa desenvolveu-se e expandiu suas fronteiras, subjugando outras nações, conquistando para si outros territórios, criando guerras, explorando outras formas de civilização e colonizando.

Neste trabalho, quando se utiliza o termo “ocidentalização” refere-se ao processo pelo qual a Europa Ocidental impôs sua forma de pensar, agir e crer a outros povos que “conquistaram” ou tiveram outras formas de contato, sendo a colonização a principal. Um exemplo de ocidentalização concretizado no continente americano é o que aconteceu no Brasil, onde os povos originários foram sendo exterminados ou expulsos de seus territórios para regiões remotas, quando não havia possibilidade de cooperação com seus próprios algozes.

O entendimento que outros povos, com outros costumes e outras línguas eram “bárbaros”, primitivos ou sem alma foi um dos pretextos usados pelo império romano

para invadir territórios e atacar inimigos. No Brasil, os colonizadores portugueses usaram o mesmo subterfúgio, quando associaram os povos nativos a animais sem alma, usando como justificativa o comportamento social de algumas etnias que praticavam incesto, canibalismo e andavam nus. (Faria, 2012)

Como assim não tem alma? Esse entendimento foi possível uma vez que para os Europeus era uma ideia bastante tentadora, pois assim não teriam problema com as questões da moral cristã em vigor, pois matar, escravizar ou explorar alguém sem alma é como se assim o fizesse contra um animal selvagem.

Mas logo, os religiosos trataram de amenizar a situação, procurando salvar os nativos pelo menos da morte física, considerando sua natureza humana e a aceitação do modo europeu de praticar religião.

A partir de documentos dos padres jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, Faria (2012) explica que as estruturas teológicas e políticas adotadas no território onde hoje é o Brasil, faz de Portugal a nação “eleita por Deus” para difundir a verdadeira fé, proporcionando ao “animal”, “gentio”, “índio”, “selvagem” e “bárbaro” a civilidade europeia, portuguesa, branca, masculina, fidalga, católica e letrada.

A ideia de um corpo sem alma é um pressuposto que continua a ser discutido nos dias atuais, não porque ainda é uma teoria defendida desde a Grécia antiga, mas pela potencialidade proporcionadas aos grupos sociais de classes privilegiadas de classificar os seres humanos e seus corpos. Seja pelas características morfológicas, seja pela organização e razão social.

Essa discussão presente no pensamento filosófico clássico influencia historicamente os pressupostos que foram assimilados pela ciência, a exemplo do conhecimento sobre o corpo e sobre a inteligência humana.

Podemos verificar isso a partir da filosofia grega, na qual Platão defende que “quem ama a si mesmo possui amor sensível (ama ao prazer do corpo ou as honrarias sociais) e quem ama a sabedoria possui amor intelectual.” (Da Silva, 2017)

A divisão mente e corpo proposta por Platão foi compartilhada por Aristóteles e reforçada por René Descartes, que afirmou que a mente pode existir fora do corpo e que o corpo não pode pensar. Ao explicar o funcionamento do corpo, Descartes (1979) demonstra o seu entendimento da plenitude humana, sendo a racionalidade da alma e sua desconexão do corpo:

> Eu descrevera, depois disso, a alma racional, e mostrara que ela não pode ser de modo algum tirada do poder da matéria (...) alojada no corpo humano, assim como um piloto em seu navio (...), mas que é preciso que esteja junta

> e unida estreitamente com ele para ter, além disso, sentimentos e apetites semelhantes aos nossos, e assim compor um verdadeiro homem. (Descartes, 1979, p.40)

Outra característica da proposta cartesiana é a exigência em dividir um determinado problema no máximo possível para estudá-la. Na tradição cristã, a distinção entre corpo e espírito retoma o dualismo da filosofia clássica, especialmente das concepções platônicas, segundo as quais o corpo é passageiro e a alma possui natureza eterna. No cristianismo, essa ideia é reforçada pela crença na salvação da alma por meio da fé em Jesus Cristo. Ainda que o corpo seja considerado transitório, ele também possui valor sagrado, sendo compreendido como morada do Espírito Santo. Como afirma a epístola de Paulo: “Acaso não sabem que o corpo de vocês é santuário do Espírito Santo que habita em vocês, que lhes foi dado por Deus, e que vocês não são de vocês mesmos?” (Bíblia, 2008, p. 203).

Ao mesmo tempo, o corpo é também o espaço onde se manifestam as inclinações humanas ao pecado, sendo necessário submetê-lo ao domínio da fé. Nesse sentido, a própria Escritura adverte: “Não reine, portanto, o pecado em vosso corpo mortal, de modo que obedeçais às suas paixões” (Bíblia, 2008, p. 222).

Com base nessa premissa, observamos que, nas sociedades ocidentalizadas pela colonização de países cristãos, como o Brasil, a oposição entre mente e corpo tem historicamente fundamentado diversas formas de violência simbólica e material. Essa dicotomia, herdada de tradições filosóficas e religiosas dualistas, permanece operante na contemporaneidade, servindo de base para a legitimação do racismo, da misoginia e de outras formas de discriminação social. Nessa lógica, tudo aquilo que se associa ao corpo, ao sensível, ao emocional, ao instintivo, tende a ser hierarquizado como inferior em relação ao que se relaciona à mente, à razão e ao espírito.

Um exemplo da dualidade mente-corpo praticada na sociedade moderna é o uso do trabalho, se observarmos os tipos de atribuições profissionais, as atividades aonde o movimento corporal é mais exigido, nos quais o esforço físico é a principal característica, o salário pago é menor quando comparado a trabalhos em que o corpo está em repouso numa cadeira, no escritório com ar condicionado e com menos gasto calórico, por outro lado, os benefícios e outros privilégios são maiores para os trabalhos estáticos e com economia de movimentos.

Seria uma questão de inteligência (atributo da alma)? Os trabalhadores braçais seriam mais fortes (atributo do corpo)? Claro que não, este assunto já está superado no contexto científico, mas nas instituições essa é uma forma de controle social difícil de ser superada. Como disse o poeta do Estrangeiro (música de Caetano Veloso): “O macho, adulto, branco, sempre no comando”. A canção atribui características físicas humanas que podem ser observadas e mensuradas no corpo, trazendo para o indivíduo consequências sociais.

A corporeidade constitui-se como uma construção que reflete tanto os aspectos biológicos quanto os contextos sociais, éticos e culturais que moldam a vivência do sujeito. Conforme argumenta Leite, Silva e Vasconcelos. (2019), o modo como o corpo se manifesta no mundo resulta de uma articulação entre as experiências individuais e os valores interiorizados, os quais interagem com o ambiente social e contribuem para formar uma determinada forma de agir. Essa construção é dinâmica e subjetiva, uma vez que os significados atribuídos ao corpo não são fixos, mas variam de acordo com os períodos históricos e com as transformações vividas pelas sociedades.

Embora os dicionários definam a corporeidade como a qualidade do que é corpóreo ou relativo ao corpo, essa concepção mostra-se limitada frente à multiplicidade de abordagens possíveis.

Leite, Silva e Vasconcelos (2019) chamam atenção para o fato de que o corpo pode ser compreendido como organismo vivo pela biologia, como matéria pela química, como estrutura pela anatomia ou ainda como sistema funcional pela fisiologia. Além disso, no contexto contemporâneo, surgem novas concepções, como a dos “corpos laboratoriais”, que ampliam o debate sobre a representação e manipulação do corpo em contextos científicos.

Essa compreensão ampliada da corporeidade é apoiada também por Merleau-Ponty (2006), que propõe uma abordagem fenomenológica ao tratar do corpo como centro da experiência vivida. O autor entende que o corpo, ao realizar ações mecânicas, está em constante movimento intencional, ligado às emoções, afetos e relações com o mundo. Ao destacar que tudo aquilo que é sentido e experimentado pelo corpo carrega significados próprios, Merleau-Ponty (2006) enfatiza a complexidade do fenômeno da corporeidade e a necessidade de abordá-lo a partir de múltiplas perspectivas.

Dessa forma, a maneira como os indivíduos se relacionam com o próprio corpo e com os outros é, segundo Leite, Silva e Vasconcelos (2019), fundamental para

compreender o sentido das práticas corporais nos diferentes contextos em que estão inseridos. A corporeidade, nesse sentido, não se reduz a uma dimensão biológica ou fisiológica, mas envolve um processo de construção simbólica, afetiva e relacional que atravessa o cotidiano.

Para o contexto da educação indígena, esse conceito ganha especial relevância. Quando se reconhece que o corpo é também linguagem, expressão e identidade, compreende-se que a escola deve promover experiências corporais significativas.

Leite, Silva e Vasconcelos (2019) destacam que a corporeidade permite compreender como se dão as trocas entre o sujeito e o meio social, promovendo interações, reconhecimentos e formas de comunicação que extrapolam o verbal e se concretizam no gesto, no movimento e na presença.

A intencionalidade do corpo, no contexto das culturas indígenas, também se manifesta de maneira evidente por meio do grafismo corporal. Entre os Apinayé, essa prática assume papel relevante na constituição simbólica da identidade, articulando elementos sociais, estéticos e cosmológicos.

Ao estudar a pintura corporal desse povo, Da Silva e Da Silva destacam que:

> A linguagem não-verbal é todo tipo de símbolos, placas, figuras, sons, cheiros, silêncio e até mesmo o vestuário e a aparência de um indivíduo, que ao permitir um processo de comunicação podem ser classificados nesta acepção, inclusive pelo fato de que os aspectos culturais são muito maiores que simplesmente as palavras (escritas ou faladas). (Da Silva e Da Silva, 2018, p .04)

Nesse sentido, os grafismos corporais que adornam o corpo, também operam como sistemas de significação, sendo compreendidos como elementos estruturantes da cultura Apinayé. Presentes em diferentes situações, esses traços visuais carregam sentidos específicos, codificados no interior do grupo e estabelecem conexões entre a corporalidade e a cosmologia tradicional.

Nos tópicos seguintes deste capítulo será apresentada a análise dos grafismos específicos do povo Apinayé e dos significados que lhes são atribuídos no interior de sua cultura.

1.5 Corporificação, Conceptualização e Esquemas Imagéticos

As concepções teóricas da Grécia antiga continuaram sendo discutidas e influenciaram o surgimento de outros paradigmas importantes para o desenvolvimento da ciência. Quando observamos as teorias propostas por Platão verificamos que na sua visão racionalista existiam dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível. O mundo sensível é captado pelos órgãos dos sentidos e são cópias imperfeitas da realidade, enquanto que o mundo inteligível é o mundo das ideias, concebidas antes de ganhar corpo.

Com o desenvolvimento desses conceitos no campo da ciência, alguns filósofos passaram a aprofundar suas observações, se destacando René Descartes, considerado o pai do racionalismo, uma corrente filosófica que, embora reconheça a relação entre o sujeito cognoscente e o mundo sensível, a experiência sensorial é secundária e, por vezes, prejudicial ao conhecimento. Reforçando a ideia de que o corpo tem sua finalidade no aspecto sensorial, porém é de secundária importância para a compreensão de significados. (Faria, 2012)

Se o racionalismo busca uma prática científica embasado na dedução, razão e nos números, podemos encontrar no empirismo a premissa das percepções sensoriais. De acordo com Marcondes (2010), o empirismo é uma corrente filosófica que se baseia na experiência para validar suas afirmações científicas e epistemológicas.

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que o racionalismo e o empirismo precisam um do outro para serem definidos. Por um lado, o racionalismo procura se orientar por uma verdade científica, que é a racionalidade, a precisão, a justiça e a imparcialidade. Por outro lado, mesmo apreendendo a lógica e a razão, o empirismo, reconhecem as emoções, o conhecimento intuitivo, a imaginação, os sentimentos humanos e a arte como participantes do processo científico. (Silva, 2012)

Para Aristóteles, o representante do empirismo da filosofia clássica, os órgãos do sentido são o equipamento humano que captam a realidade da vida. Esse pensamento influenciou outros pensadores, a exemplo de Kant (1974 apud Silva, 2012) que confirma que, para a formulação de conceitos, os seres humanos necessitam de experiências sensoriais.

Nesse seguimento, todo o conhecimento envolve juízo, por meio dos quais as representações mentais são unificadas e ordenadas, esse processo é possível graças ao papel da imaginação, capacidade humana gerada a partir das experiências corporais. Assim sendo, ao explicar os esquemas e funções da imaginação humana,

Kant esclarece que que essa é uma habilidade que nos permite viver interagindo com outros seres e com os outros elementos do mundo. Sua teoria é complexa, com termos técnicos específicos e detalhados, também sujeito a limitações, todavia contribuiu significativamente para o conceito de estruturas e esquemas imagéticos da Linguística Cognitiva.

Os estudos da Linguística Cognitiva têm como um dos principais pilares o trabalho de Lakoff e Johnson (2002), realizado em 1980. Essa abordagem tem como objetivo estudar a linguagem como parte integrante da cognição e manifestação da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento mental e da experiência individual, social e cultural. (Silva; Leite, 2015)

O referido trabalho de Lakoff e Johnson (2002), apresenta os fundamentos da Teoria da Metáfora Conceptual ou Teoria Contemporânea da Metáfora, que estabelece três importantes aspectos: O primeiro afirma que a metáfora (como também a metonímia) são primárias e essencialmente fenômenos do pensamento e não da linguagem. Esses processos cognitivos são normais e recorrentes, não são processos retóricos ou figuras de estilo. Nesse sentido, o pensamento, a linguagem, a comunicação e a ação são processos intrínseca e fundamentalmente metafóricos. (Silva; Leite, 2015). O segundo, por sua vez, esclarece que “metáfora e metonímia consistem em mapeamentos ou projeções de domínios conceptuais.” (Silva; Leite, 2015, p. 02)E para o terceiro a metáfora e a metonímia fundamentam-se na experiência humana, especialmente na experiência corpórea, de domínio sensorial e motor.

Em outras palavras, os seres humanos se comunicam através de metáforas, essas metáforas são construídas pelo processamento de conceptualizações que dependem de experiências sensoriais oportunizadas por vivências do corpo em interação com o meio ambiente e com outros seres humanos.

Por essa razão, a Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (2002), defende a hipótese da “mente corporificada” (embodied mind), segundo a qual o fato de todos os seres humanos possuírem uma estrutura anatômica e realizarem atividades relativamente semelhantes com seus corpos em movimento, faz com que percebam o mundo e produzam metáforas pelo mesmo mecanismo. Por consequência, o equipamento sensorial (o corpo) fornece o conteúdo necessário para formar esquemas imagéticos conceptualizados a partir dos próprios contextos culturais que estão envolvidos.

De acordo com Leite e Albuquerque (2023) é dessa forma que as metáforas são corporificadas, pois se fundamentam a partir de arquétipos sociais, ideológicos, comportamentais, territoriais e culturais. Quando trazemos a discussão da “mente corporificada” para o contexto indígena, constatamos sua aplicabilidade na conceptualização e metaforização das suas línguas maternas.

Os povos indígenas que ocupam o território brasileiro possuem línguas, organização social e cultura própria. Portanto, o processo de conceptualização metafórica está condicionado aos seus modos de viver. As línguas indígenas foram conceptualizadas por situações vividas durante a história de cada povo, por essa razão a manutenção da cultura através dos saberes contidos no universo lúdico corpóreo são seriamente comprometidos quando esses povos abandonam práticas culturais ancestrais como ritos, danças, mitos e conhecimentos tradicionais, como a cosmologia, o artesanato e a pajelança.

Nessa circunstância, é possível estabelecer um diálogo entre a linguística cognitiva e a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), na medida em que ambas reconhecem a experiência incorporada como elemento constitutivo do sentido. Enquanto a linguística cognitiva defende que a linguagem está profundamente enraizada nas estruturas corporais e nas interações sensório-motoras com o mundo, a fenomenologia sustenta que o corpo é o principal meio de acesso à realidade, sendo através dele que o sujeito percebe, age e significa. Dessa maneira, tanto a linguagem quanto a corporeidade humana são concebidas como expressões vividas e situadas culturalmente. Essa aproximação permite compreender que as práticas corporais ancestrais, como os ritos e os grafismos indígenas estruturam modos de existência, articulando saberes e experiências corporificadas de mundo.

A compreensão do corpo em movimento exige o reconhecimento de sua intencionalidade, conceito que remete à fenomenologia da experiência vivida. Husserl (1992 apud Leite et al., 2018) entende o movimento intencional como um ato consciente e psíquico, frequentemente presente na vivência, sendo responsável por captar a essência da cultura em que o sujeito está inserido.

O autor sustenta que “não é possível viver, conhecer, pensar em um mundo que não tenha sentido” (Husserl, 1992 apud Leite et al., 2018, p. 66), uma vez que o ser humano atribui sentido às suas ações a partir de seu propósito existencial, conferindo significado à própria existência.

Nessa perspectiva, a intencionalidade não se restringe apenas ao corpo em movimento. O corpo estático também manifesta intencionalidade por meio de signos culturais e simbólicos. Como apontam Leite et al. (2018), gestos, expressões, cortes de cabelo, vestimentas, adornos e até mesmo a nudez corporal constituem formas de expressão carregadas de significado social. Tais elementos revelam traços identitários e modos de pertencimento cultural.

Dessa forma, o grafismo indígena e a pintura corporal resgatam esse entendimento ampliado da motricidade, ao comunicarem pertencimento a um determinado grupo social e evidenciarem a inserção do sujeito em uma dinâmica cultural específica. Uma vez que esses elementos visuais revelam aspectos estéticos e funcionam como expressões legítimas da corporeidade e da experiência humana.

1.6 Linguagem e Saberes Encarnados no Contexto Indígena Apinayé

De acordo com Teixeira (2020), na visão tradicional da metáfora, lhe é atribuída uma função especial dentro da linguagem, nessa perspectiva, a metáfora era tudo menos entendida como funcionamento normal e habitual do cotidiano.

Nesse ponto de vista tradicional, o uso da metáfora é dividido em dois níveis de significados, um denotativo e outro conotativo, como ainda são encontrados em dicionários e páginas de língua portuguesa na internet:

> Conotação: Sentido mais geral que se pode atribuir a um termo abstrato, além da significação própria. Sentido figurado, metafórico. Denotação: Significado de uma palavra ou expressão mais próximo do seu sentido literal. Sentido real, denotativo. (Denotação e Conotação, 2022)

Diante da situação, o autor pergunta “será que a organização mental do léxico tem, para cada palavra, duas prateleiras?”. (Teixeira, 2020, p. 26) Ele próprio responde explicando que, na visão da linguística cognitiva, existe um viés menos dicotômico e mais gradualizante, no qual visões que concebem o fenômeno linguístico são mais complexas que as formas mecanicistas de compreensão da linguagem.

Teixeira (2020) ainda refuta essa ideia de definir o que é metafórico e não-metafórico em função de aceitar a possibilidade da figuratividade da linguagem, que pode variar em função de diversos fatores.

Em uma outra pesquisa, Ferreira (2014) afirma que a sintaxe sozinha não consegue explicar todos os significados da linguagem natural, fundamentando-se em

Lakoff e Johnson (2002) e Ruthrof (2010) a autora demonstra que o entendimento sócio-perceptual da linguagem envolve fatores como contexto do discurso, associação ao vivido, imaginação, sensações e sentimentos que ditam a semântica, negando a função da exclusividade gramatical.

Ao exemplificar com a Dança, a autora disserta sobre o dançarino e o expectador, que nas suas diferentes perspectivas, compartilham e constroem processos metafóricos significativos no ambiente.

Os movimentos de dança que ainda não se realizaram são o caminho/lugar que está na frente do dançarino/espectador, enquanto o que já se realizou é o caminho/lugar já percorrido, passado. As variações de expressões orais como “a dança me movem” ou “sou movido pela dança” ilustram essa experiência corporal.” (Ferreira, 2014, p.67)

Segundo suas observações, corpo e ambiente fazem parte do processo comunicacional constituído por signos verbais e não-verbais em forma de representações, imagens, esquemas corporais, sensações e sentimentos diversos, que são fartamente disponibilizados durante uma apresentação de dança, aonde a metaforização é um transcurso dinâmico. (Ferreira, 2014)

Ademais, o corpo é o autor da escrita. Ao se colocar em movimento, o texto corporal descreve suas metáforas em signos, ao espectador cabe a interpretação dos significados da escrita metafórica (da dança). É o que podemos demonstrar também nas práticas corporais presentes na cultura indígena, na qual a complexidade de significados do corpo é explorada em diferentes dimensões. Para os povos indígenas, o corpo está ligado à mente e ao espírito, por consequência é uma materialização de sua ancestralidade.

Munduruku (2009) entende que durante a colonização os corpos de seus antepassados foram ignorados, negados e transformados, entretanto, muitos saberes ancestrais permaneceram preservados, pois continuaram sendo alimentados pelas tradições.

Aprendemos na aldeia, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso temos obrigação de cuidar dele com carinho para que ele cuide de nossas necessidades básicas. Aprendemos que nosso corpo tem ausências e que precisam ser preenchidas com nossos sentidos. (Munduruku, 2009, p.24) Analisando semanticamente as frases na fala supracitada, encontramos metáforas relacionadas a conceptualização do corpo no contexto indígena Mundukuru:

- nosso corpo é sagrado (sentido religioso)

- temos obrigação de cuidar dele (higiene, alimentação, tratamento de doenças)

- nosso corpo tem ausências (perda de direitos, morte de parentes)

- precisam ser preenchidas com nossos sentidos (trabalho, família, conquistas pessoais e coletivas) (Leite; Albuquerque, 2023)

Para muitos dos povos originários, as lideranças e pessoas mais velhas são como “bibliotecas” onde estão guardadas (nos seus corpos) memórias e saberes que são importantes para a manutenção e o sentido da vida.

No texto “Pinturas Corporais”, Gelma Kôjkwa Krahô, professora indígena e coautora do livro didático História Krahô descreve a organização social e política de seu povo, que é devidamente simbolizada pela pintura corporal:

> Essa pintura pertence ao partido do Inverno e é representada na vertical. No tempo chuvoso somente os grupos tem poder de governar as ações da aldeia. (...) Todas as festas krahô se desputam pelos dois partidos: um é Wacmẽjê e a outra Catamjê. Os partidos do Wacmẽjê representam o tempo do verão e os Catamjê representam o tempo do inverno. (Albuquerque, 2014, p.50)

A partir do descrito na citação acima podemos tirar algumas conclusões:

- Existe uma divisão entre dois lados políticos dentro da aldeia;
- Um partido governa a comunidade no inverno e outro no verão;
- Wacmẽjê é o partido do verão, as pinturas corporais são feitas no sentido horizontal;
- Catamjê é o partido de inverno, as pinturas corporais são feitas no sentido vertical. (Leite; Albuquerque, 2023)

Embora a explicação da pintura corporal Krahô da professora indígena seja pela linguagem verbal, o texto evidencia códigos informacionais da linguagem não-verbal (cores e direção da pintura no corpo) que indicam posicionamentos e atribuições políticas dentro da comunidade, relações sociais e cosmologia.

Analisando o sentido metafórico da pintura corporal indígena Krahô, constatamos que a teoria da mente corporificada demonstra sua validade ao considerar o contexto cultural que assegurou à possibilidade comunicativa a partir de esquemas imagéticos que puderam ser usados para a conceptualização e metaforalização dentro do contexto indígena. É preciso ressaltar a importância da experiência sensorial para a utilização da metáfora, não é possível utilizar um conceito

sem compreendê-lo, assim como não é possível compreendê-lo sem ter experimentado.

Pode ser uma das razões de que, nas aldeias Krahô, se aprende desde cedo a divisão política e suas atribuições sociais a partir das festas onde os partidos *Wacmẽjê* e *Catamjê* interagem ora competitiva, ora cooperativamente. O inverno é vertical, porque a chuva cai na vertical. No verão o sol bate na superfície horizontal da terra, isso é visto, tocado, cheirado, ouvido e sentido. Tudo é corporificado.

De acordo com Silva (2012) a experiência cinética é um protótipo que constitui o input para que haja a projeção metafórica, essa qualidade garantida pela vivência motora permite a representação esquemática que unifica todas as informações de um determinado conceito. Por tudo isso, as práticas culturais dos povos indígenas (e de todos os outros povos) são imprescindíveis para construção de metáforas e para todas as formas de comunicação que contribuem para o desenvolvimento linguístico e social.

Isso corrobora com a proposta de Lakoff e Johnson (2002) quando afirmam que a metáfora é um instrumento para se tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade, como os sentimentos, as experiências estéticas, as práticas morais e a consciência espiritual.

Figura 6: Pintura Corporal Infantil: *Karà krare* (filhote de veado)

Ilustração: Adailson Soares / Foto: Odair Geraldin
Fonte: Geraldin (2018)

As figuras utilizadas neste capítulo correspondem a ilustrações produzidas com base em trabalho de campo realizado junto ao povo Apinayé e publicadas no livro “Pinturas Corporais Apinayé” (Giraldin, 2018).

As imagens integram um material pedagógico voltado à valorização da cultura indígena no contexto da alfabetização escolar. Os pigmentos utilizados nas pinturas corporais são obtidos de elementos naturais: o preto é feito com pau-de-leite (*pår hóc*) e carvão vegetal ou jenipapo (*mro-ti*), enquanto o vermelho é extraído do urucum (*py*):

Conforme explica Giraldin (2018), há pinturas corporais que representam animais, como o filhote de veado, tradicionalmente aplicadas em crianças desde o nascimento. Antigamente, utilizava-se o pau-de-leite, cuja seiva exalava um aroma agradável e era associada à promoção da saúde e ao bom desenvolvimento físico da criança. Atualmente, além do pau-de-leite, também é comum o uso do jenipapo para produzir a tinta preta. Ainda segundo o autor, o pigmento vermelho, obtido do urucum, carrega um significado simbólico ligado à vida, sendo utilizado para fortalecer o corpo e protegê-lo de influências negativas, como os ataques de espíritos (*mẽ karõ*).

Esse sentido vital atribuído à pintura corporal se estende inclusive aos rituais fúnebres, nos quais os corpos dos falecidos são ornamentados antes do sepultamento, com o objetivo de preservar a energia vital para sua continuidade no mundo dos mortos.

Na pintura feminina *Mẽ hộc já kààre* (figura 15), as linhas pretas são produzidas com um talo de buriti moldado na forma de uma pequena espátula de duas pontas, utilizada para traçar linhas paralelas.

O efeito em forma de “S” é obtido com o uso de dois pedaços de taboca: corta-se o caule ao meio e inverte-se as partes, formando um tipo de “carimbo” que imprime o desenho característico.

Essa pintura corporal é utilizada durante o ritual de entrega de enfeites realizado pelo *kram* (amigo formal) ao *palikram.* Está associada ao grupo dos *Ihpögnhóxwjn,* possuindo, portanto, significado ritual e identitário específico.

Na fotografia, a jovem *Nhà hók* exibe essa pintura no dia em que recebeu os enfeites de sua *kramget*, na aldeia Botica (Geraldin, 2018).

Figura 7: pintura Corporal Feminina: *Mẽ hộc já kààre*

Ilustração: Adailson Soares / Foto: Odair Geraldin
Fonte: Geraldin (2018)

A partir dos grafismos aplicados aos corpos indígenas, compreende-se que, para esses povos, a pintura corporal transcende o aspecto estético, constituindo-se como um sistema de significação. As representações iconográficas, quando inscritas na pele, conferem vida e movimento aos corpos, transformando-os em suportes visuais e simbólicos da cultura.

Segundo Levorato e Albuquerque (2021), a linguagem não se restringe à oralidade, estendendo-se também aos aspectos visuais e grafistas, com destaque para as pinturas corporais. Essas formas de expressão atravessam gerações, portando significados ancestrais e estabelecendo conexões profundas com os elementos da natureza, como plantas, animais, rios e ciclos climáticos.

O corpo humano, em suas posturas, gestos e expressões, constitui por si mesmo um portador de significados. Quando pintado, amplia-se ainda mais seu potencial comunicativo, integrando dimensões simbólicas, estéticas e culturais. Nessa perspectiva, o conceito de “mente corporificada” traduz o processo de conceptualização e metaforização discutido neste trabalho, evidenciando a inseparabilidade entre corpo, pensamento e linguagem.

Geraldin (2018) descreve a pintura corporal masculina “Kamer japê” como parte das práticas cerimoniais das metades Kóóti e Wanhmẽ. Essa pintura é aplicada nos corpos dos corredores de tora durante a festa do Párkapé e também serve para ornamentar a tora que representa o indivíduo falecido do grupo, revelando sua relevância simbólica no contexto ritual.

Figura 8: Corredores usando a pintura “*Kamer japê”* em um *Párkape*

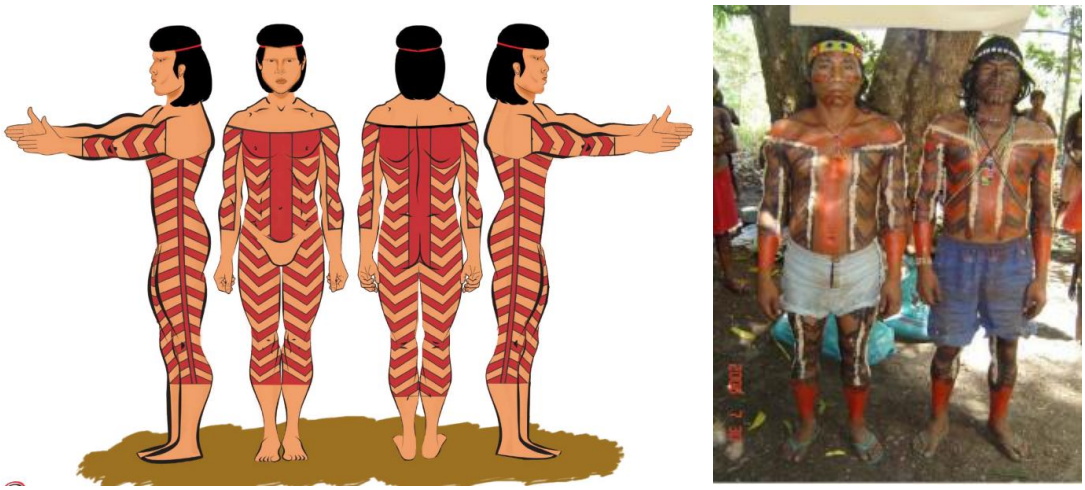


Ilustração: Adailson Soares / Foto: Odair Geraldin
Fonte: Geraldin (2018)

Nimuendaju (1956) explica que a diferenciação entre as metades se expressa por meio das cores: os Kolti utilizam o vermelho, obtido do urucum, enquanto os *Kolre* usam o preto, feito com látex vegetal e carvão. O autor observa, ainda, que essa lógica cromática se inverte durante as cerimônias de iniciação, quando “os *Kolre* tingem de vermelho e os *Kolti* de preto” as borlas das testeiras (Nimuendaju, 1956, p. 18).

Ainda segundo Nimuendaju (1956), as metades *Kolti* e *Kolre* não possuem atribuições de ordem econômica ou religiosa no cotidiano, mas adquirem papel central em eventos cerimoniais. Nos jogos tradicionais, como as corridas de tora, elas se constituem como partidos em competição, reforçando seu caráter organizador dentro da vida social e ritual dos Apinayé.

As práticas corporais do povo Apinayé, como rituais, danças, jogos e a corrida de tora, vão além de expressões culturais, funcionando como linguagem que manifesta os saberes encarnados, conforme Lakoff e Johnson (2002) e Ferreira (2014).

Por meio de gestos e interações sensoriais, essas práticas integram as dimensões corporal e mental, expressando a cosmologia e os valores comunitários. Elas sustentam a preservação da língua materna e da ancestralidade, transmitindo a memória cultural entre gerações.

Geraldin (2018) destaca que, entre os povos indígenas, práticas como a pintura corporal carregam significados que ultrapassam o aspecto estético, articulando identidade, pertencimento e função social. O corpo pintado se torna meio de

expressão e comunicação simbólica, ativando a memória coletiva em contextos rituais e culturais específicos.

Nesse cenário, a participação nas práticas tradicionais envolve dimensões afetivas vinculadas à colaboração, ao compromisso com a coletividade e ao domínio de saberes ancestrais. A emoção, nesse caso, não é um elemento externo, mas constitui a própria essência da ação motora.

Merleau-Ponty (2006) sustenta que “a verdadeira cognição do mundo supõe que se tenha um corpo” (p. 183). Para o autor, é o corpo vivido que permite perceber, sentir e agir no mundo. Assim, a pintura corporal, os rituais e demais expressões culturais indígenas evidenciam que a motricidade humana é atravessada por significados emocionais e relacionais que reafirmam a pertença ao grupo e o papel ativo do sujeito em sua cultura.

Com base nos procedimentos metodológicos apresentados, o próximo capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos na pesquisa, buscando compreender como a ancestralidade é vivenciada e ressignificada no contexto da educação escolar indígena Apinayé. A discussão enfatiza as representações do corpo, as práticas corporais tradicionais e os saberes culturais presentes nas narrativas dos participantes, evidenciando suas relações com a memória, a identidade e a transmissão dos conhecimentos ancestrais.

CAPÍTULO 2
METODOLOGIA DA PESQUISA

KAPIX 2

MẼMOJ KRAX KÃM MẼ KOT AMNHĨ PEX

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia da pesquisa desenvolvida junto ao povo Apinayé, com foco na presença da ancestralidade, no contexto da educação escolar indígena.

O percurso investigativo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências culturais, educativas e corporais no contexto da comunidade indígena. No plano epistemológico, a investigação dialoga com uma perspectiva decolonial, conforme discutido por Smith (2018), ao considerar os contextos históricos, culturais e políticos envolvidos na produção do conhecimento, com atenção especial às práticas corporais e simbólicas observadas no cotidiano escolar e comunitário das aldeias Mariazinha e São José, localizadas no estado do Tocantins.

Nessas aldeias, o trabalho de campo foi realizado junto às Escolas Estaduais Indígenas *Tekator* e *Mãtyk*, com o intuito de compreender como os saberes ancestrais são transmitidos e atualizados por meio da educação formal e das vivências socioculturais.

Ao longo da pesquisa, adotamos uma postura metodológica que priorizou o diálogo com os professores indígenas, considerados aqui como colaboradores da investigação, em consonância com os princípios da interculturalidade. Nesse processo, foram realizadas observações diretas das práticas lúdico-corporais, além de registros fotográficos e audiovisuais, bem como entrevistas abertas com professores e lideranças da comunidade, buscando compreender as diferentes formas de expressão da ancestralidade no contexto escolar.

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa demandam a definição de um conceito de cultura compatível com a perspectiva decolonial adotada. Tal perspectiva possibilita interpretar os modos de vida, as expressões simbólicas e as formas de organização social a partir das compreensões nativas, ou seja, considerando o ponto de vista dos próprios sujeitos da pesquisa.

A investigação caracteriza-se como qualitativa, porquanto busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências socioculturais.

Conforme destaca John W. Creswell (2014) a pesquisa qualitativa volta-se à compreensão dos sentidos que indivíduos ou grupos atribuem a determinados fenômenos sociais. Nesse sentido, o estudo aproxima-se de uma perspectiva interpretativa da cultura, inspirada na antropologia de Clifford Geertz (1989), ao privilegiar a interpretação das narrativas e das práticas culturais dos participantes.

Este capítulo apresenta os procedimentos de coleta de dados, explicando a organização social e os espaços das escolas e das aldeias, o registro etnográfico em diário de campo e o tratamento analítico das informações obtidas. Discutimos, ainda, os fundamentos éticos adotados durante a pesquisa, com destaque para o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como os cuidados relacionados à privacidade e à participação voluntária dos sujeitos envolvidos.

A base teórica deste capítulo fundamenta-se nas contribuições dos seguintes autores: Jocimar Daolio (1995), professor de Educação Física e filósofo; Sara Quenzer Matthiesen (2008), professora de Educação Física; Clifford Geertz (1989), antropólogo; Roberto DaMatta (1978), antropólogo; John W. Creswell (2014), psicólogo e pesquisador; Linda Tuhiwai Smith (2018), educadora indígena; Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013), pesquisadores; Antônio Carlos Gil (2008), pesquisador. Francinaldo Freitas Leite e Francisco Edviges Albuquerque (2025), autores desta pesquisa.

Dessa forma, o capítulo apresenta os instrumentos utilizados e as etapas do processo investigativo: formulação de perguntas qualitativas, observação das atividades, registro e análise dos dados, até a redação final da tese de doutorado. Com isso, a proposta metodológica deste estudo busca articular teoria e prática, respeitando os saberes tradicionais do povo Apinayé e valorizando os sujeitos indígenas como protagonistas no processo de construção do conhecimento.

2.1 Metodologia

Os saberes ancestrais que orientam toda a organização social e manifestações culturais do Povo Apinayé encontraram uma ameaça moderna que tende a enfraquecê-los, descaracterizá-los e extingui-los: o processo de globalização, que provocou transformações econômicas, políticas, sociais e culturais nas sociedades, afetando os povos indígenas do Brasil e exercendo influência sobre a cultura Apinayé.

Esta tese justifica-se pela necessidade de aprofundar a reflexão acerca das possibilidades de articulação entre os saberes tradicionais do povo Apinayé e os processos desenvolvidos no âmbito da educação escolar indígena. Ao considerar a escola como um espaço de produção, circulação e ressignificação de conhecimentos, torna-se pertinente investigar em que medida as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e a organização curricular dialogam com os modos próprios de transmissão cultural presentes na comunidade.

Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para a construção de perspectivas educativas que reconheçam a especificidade sociocultural dos povos indígenas e que ampliem o debate acerca da presença dos saberes tradicionais no contexto escolar. Tal discussão assume especial relevância ao considerar o papel da educação indígena na formação das novas gerações, bem como na consolidação de processos educativos que respeitem a diversidade cultural e os princípios da interculturalidade.

A investigação pretende oferecer subsídios para a reflexão sobre práticas pedagógicas que favoreçam a valorização de conhecimentos historicamente construídos no interior das comunidades indígenas, possibilitando a aproximação entre diferentes formas de produzir e compartilhar saberes. Dessa maneira, o estudo busca contribuir tanto para o campo da educação indígena quanto para o debate mais amplo sobre educação, diversidade cultural e currículo.

Os saberes ancestrais que orientam toda a organização social e manifestações culturais do povo Apinayé encontram uma ameaça moderna que tende a enfraquecê-los, descaracterizá-los e extingui-los, sendo representada pelo processo de globalização, que provoca transformações econômicas, políticas, sociais e culturais nas sociedades, afetando os povos indígenas do Brasil e já exercendo influência sobre a cultura Apinayé.

Diante dessa situação, também pretendemos com este estudo discutir a importância de preservar os saberes ancestrais do povo Apinayé, tendo como estratégia a educação escolar indígena. Visto que os processos educativos próprios das sociedades indígenas vieram somar à experiência escolar, permitindo a projeção de ideais de relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado, dessa forma, a educação escolar pôde contribuir para o exercício da cidadania indígena. (Brasil, 1998b)

A partir do objetivo de investigar como a ancestralidade é abordada na educação escolar indígena Apinayé, a partir das representações do corpo como

mediador de saberes historicamente construídos e socialmente compartilhados, levantamos dados informacionais quanto aos livros e materiais pedagógicos, as metodologias, as abordagens e as técnicas de ensino utilizadas nas escolas indígenas Apinayé, discutindo e apresentando possibilidades de resgate e valorização dos saberes ancestrais a partir da educação escolar indígena.

Durante a pesquisa de campo, foi possível acompanhar o cotidiano da Aldeia Mariazinha, bem como as atividades educacionais da Escola Estadual Indígena Tekator. As mesmas observações foram realizadas na Aldeia São José, junto à Escola Estadual Indígena Mãtyk. Nessas oportunidades, foram observadas, em especial, as atividades do universo lúdico-corporal, procurando estabelecer uma convivência intercultural como mediadora das interações sociais.

A observação da linguagem não verbal possibilitou a coleta de dados qualitativos imprescindíveis para o alcance dos objetivos desta pesquisa, uma vez que, nas sociedades indígenas, a transmissão de técnicas corporais ou “educação do corpo” se dá pela codificação simbólica. Dessa maneira, o andar, a postura, as técnicas esportivas são do mesmo gênero dos símbolos religiosos e dos ritos, e é por meio desses símbolos que as tradições foram sendo passadas de geração para geração. (Mauss apud Daolio, 1995)

Para melhor compreender os dados e coletar informações relevantes para a pesquisa, realizamos também entrevistas abertas com lideranças da comunidade, professores indígenas e profissionais da educação não indígena ligados à Escola Estadual Indígena Tekator e Escola Estadual Indígena Mãtyk. Assim como com lideranças indígenas das aldeias Mariazinha e São José.

A aplicação deste instrumento tornou possível a compreensão e a interpretação de itens como ritos, jogos, esportes, brinquedos e conteúdos escolares. Não somente para a educação indígena, mas a fundamentação teórica e os dados deste estudo também apresentaram contribuições para o ensino básico em contextos gerais, visto que a cultura indígena sempre esteve presente na história do Brasil desde os primórdios, influenciando constantemente as tradições do país. Considerando a importância de que a escola esteja constantemente em contato com as tradições do país, reforça-se a necessidade de inserir no currículo escolar os elementos da cultura indígena.

Nesse segmento, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos

estabelecimentos de ensino fundamental e médio, beneficiando a formação curricular, visto que gera abordagens inovadoras em relação à história indígena nas escolas.

Vale ressaltar que essa legislação oferece ao aluno a oportunidade de reconhecer as matrizes culturais que fizeram parte da história do seu país, pois a abordagem realizada nas escolas estava voltada para a história europeia, sendo desprezadas as sociedades africanas e sul-americanas, que apresentam uma íntima relação com a história do Brasil.

É de suma importância que os professores de todos os componentes curriculares, nos contextos indígenas e não indígenas, nas comunidades, no estado do Tocantins e no Brasil, busquem meios de se informar a respeito dessa cultura, tanto no passado como na atualidade, podendo desenvolver com seus alunos um trabalho competente e gratificante.

Ao discutir a educação escolar indígena e suas possibilidades metodológicas, este estudo encontra-se em consonância com a Linha de Pesquisa 1: “Teoria, análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação” e com o tema “Educação indígena: formação do professor de língua materna indígena”, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGLLIT).

Nesse sentido, a pesquisa dialoga com os debates acerca da diversidade cultural, da valorização dos saberes tradicionais e dos processos formativos voltados às especificidades socioculturais dos povos indígenas, especialmente no que se refere às práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar Apinayé.

O próprio título apresentado: “Corpo e ancestralidade na educação escolar indígena Apinayé”, indica as temáticas abordadas, justificando a delimitação da temática. A palavra “corpo” refere-se ao corpo em movimento enquanto representação de cultura que se manifesta a cada ato humano, sendo a linguagem um dos principais elementos. Em outros termos, o objetivo deste estudo foi investigar como a ancestralidade é abordada na educação escolar indígena Apinayé, a partir das representações do corpo como mediador de saberes historicamente construídos e socialmente compartilhados.

Enquanto objetivos específicos, nossa pretensão foi:

i. Discutir os saberes ancestrais Apinayé e suas relações com a corporeidade, a identidade e a produção de conhecimentos no contexto indígena;

ii. Identificar, a partir das narrativas e experiências dos professores indígenas Apinayé, como a ancestralidade se manifesta nas práticas educativas, culturais e corporais desenvolvidas no contexto escolar;
iii. Compreender as relações entre corpo, ancestralidade e educação Apinayé, considerando os processos de reelaboração cultural e valorização dos saberes indígenas no contexto da educação escolar indígena;
iv. Investigar como a Educação Física das escolas indígenas Apinayé pode articular corpo, ancestralidade e práticas corporais no currículo escolar, considerando as manifestações culturais e os modos próprios de ser, viver e aprender do povo Apinayé.

O problema desta pesquisa consiste em compreender de que maneira a ancestralidade do povo Apinayé se manifesta e é incorporada no contexto da educação escolar indígena, especialmente por meio das representações do corpo e das práticas culturais que expressam e transmitem saberes historicamente construídos.

Nesse sentido, buscamos problematizar como a escola indígena Apinayé, por meio de seus materiais pedagógicos, metodologias de ensino e organização curricular, particularmente no campo da Educação Física, pode reconhecer, integrar e valorizar os saberes ancestrais presentes nas práticas corporais, nos ritos, nas danças e nos jogos tradicionais, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e para a continuidade desses conhecimentos no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, examinamos como a educação escolar indígena abordava as pautas sociais da comunidade e de que maneira uma pedagogia fundamentada no reconhecimento da ancestralidade e nos processos de afirmação cultural poderia contribuir para o fortalecimento do movimento decolonial indígena. Também se investigou a percepção da educação indígena Apinayé acerca do futuro e as estratégias adotadas para a preservação de suas características étnicas diante do contato com diferentes culturas, considerando os desafios e as influências decorrentes do mundo globalizado sobre a identidade cultural do povo Apinayé.

Também foi verificado como os componentes curriculares, em especial a Educação Física, que é o componente que tematiza as práticas corporais (Brasil, 2018), poderiam contemplar objetos do conhecimento que favorecessem a

compreensão do corpo e sua relação com a ancestralidade, valorizando as práticas corporais tradicionais, os ritos, as danças e os jogos indígenas como formas de expressão e transmissão de saberes.

Para a construção da temática desta pesquisa, respeitamos o princípio da autodeterminação recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b), este fundamento concede aos povos indígenas o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro.

A partir dessas questões, a presente tese sustenta que a ancestralidade constitui um princípio estruturante da educação escolar indígena Apinayé, manifestando-se de forma significativa nas experiências corporais, nos processos de ensino e aprendizagem e nas dinâmicas culturais vivenciadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o corpo assume papel central na articulação entre os conhecimentos produzidos no âmbito comunitário e os saberes sistematizados pela escola, tornando-se elemento fundamental para a continuidade cultural e para a afirmação identitária do povo Apinayé.

Tal compreensão evidencia que a educação escolar indígena se configura como espaço para a reelaboração cultural, no qual a ancestralidade orienta práticas pedagógicas, fortalece vínculos com o território e contribui para a valorização dos modos próprios de ser, viver e conhecer desse povo.

Partindo dessa compreensão, a Educação Física escolar amplia suas possibilidades educativas, constituindo-se como campo privilegiado para o reconhecimento, a valorização e a ressignificação das práticas corporais indígenas no contexto contemporâneo.

2.2 Instrumentos da Pesquisa

Uma das características da pesquisa qualitativa é a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa. Por esse motivo, para coleta de informações utilizamos como instrumentos a observação participante não-estruturada, entrevista aberta, análise documental e diário de campo.

2.2.1 Observação participante não-estruturada

Na observação participante não-estruturada, o propósito da observação foi obter informações sobre a cultura e o processo educacional do povo Apinayé, utilizando os recursos dos próprios órgãos do sentido.

A pesquisa de campo foi realizada junto às comunidades escolares da Escola Estadual Indígena Mãtyk, na Aldeia São José, e da Escola Estadual Indígena Tekator, na Aldeia Mariazinha. Essas unidades foram escolhidas por sua relevância no contexto da educação escolar indígena Apinayé, especialmente por contarem, entre seus próprios colaboradores, como autores de trabalhos científicos e livros didáticos que contribuem para a formação educacional do povo Apinayé e de outros povos indígenas.

Nesse sentido, essas escolas constituem espaços privilegiados para a observação das práticas pedagógicas, das representações corporais e da valorização da ancestralidade no âmbito da educação indígena. Nas oportunidades, observamos em especial as atividades do universo lúdico-corporal, procurando estabelecer uma convivência intercultural como mediadora das interações sociais.

A relevância da observação participante se apresenta, sobretudo, quando buscamos compreender a corporalidade indígena, considerando o corpo em movimento em toda a sua complexidade, marcada por elementos simbólicos que comunicam, em cada gesto, intenções e saberes. É por meio da linguagem não verbal, presente na expressão corporal, que procuramos interpretar os aspectos culturais do povo Apinayé.

Como explicam Leite, Albuquerque e Mateus (2025), a linguagem, enquanto expressão essencialmente humana, manifesta-se de múltiplas formas, conforme a intenção comunicativa de quem a utiliza. Assim, a linguagem verbal, presente na fala e na escrita, busca transmitir informações de modo claro e objetivo, enquanto a linguagem não verbal se expressa por meio dos gestos, movimentos corporais, ilustrações e imagens, desempenhando um papel fundamental na construção de significados.

De acordo com Matthiesen et al (2008), os gestos e os movimentos fazem parte da expressão do corpo e são recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações.

Portanto, acreditamos que linguagem corporal é um dado qualitativo que deve ser usado na interpretação das manifestações das culturas indígenas.

Segundo Matthiesen et al (2008), existem vários tipos de linguagem, dentre os quais a linguagem corporal, que consiste em códigos e expressões usadas por determinados grupos em certas situações, portanto são códigos que podem ser transmitidos e compreendidos através da fala, da escrita, da leitura, da arte e do corpo.

De acordo com Geertz (1989, p.27), “as culturas são estruturas de significado através das quais os homens dão forma às suas experiências”, dessa forma, a linguagem corporal possui significados que se diferenciam entre os grupos sociais, mesmo para os grupos que utilizam o mesmo idioma de comunicação verbal. Por conseguinte, não basta conhecer a língua falada em de um determinado grupo social, é preciso estarmos inseridos neles para compreender sua forma expressão, tanto os códigos verbais quanto os não-verbais.

A expressão de códigos do elemento lúdico e corpóreo Apinayé, representa uma das principais fontes de dados qualitativos desta pesquisa, é a partir da interpretação da linguagem corporal presente nas atividades lúdicas do cotidiano, das festas ou das atividades escolares que subsidiamos nossas discussões.

2.2.2 Entrevista aberta

Com o propósito de coletar informações relevantes para pesquisa, realizamos entrevistas com 8 (oito) participantes, entre gestores, professores indígenas e profissionais da educação não-indígenas ligados às escolas indígenas *Mãtyk*, na Aldeia São José e *Tekator*, na aldeia Mariazinha.

Os nomes dos oito participantes entrevistados foram preservados, com o objetivo de evitar que as informações, especialmente aquelas que expõem aspectos positivos e negativos da temática discutida, gerem reações indesejadas aos envolvidos. Essa medida visa resguardar a privacidade dos participantes e garantir maior naturalidade durante a coleta de dados.

Figura 9: Diretor da Escola Indígena Mãtik[6] e o Pesquisador

Foto: Francinaldo Leite (2024)

Nas demais formas de participação, excetuando-se as entrevistas, a divulgação dos nomes e imagens dos participantes é considerada relevante como forma de valorizar e divulgar boas práticas no contexto da educação escolar indígena. Esses participantes são referidos neste trabalho como auxiliares de pesquisa.

Durante as entrevistas priorizamos o diálogo aberto em detrimento à questionamentos extensivos, como estratégia de obter informações relevantes de forma espontânea por parte do auxiliar de pesquisa entrevistado.

Nesse sentido, consideramos esses momentos de construção de conhecimento imprescindíveis para a pesquisa, onde contamos com a total cooperação dos entrevistados, que se prestaram a explicar com clareza, embora com as limitações impostas pelo bilinguismo, assuntos relacionados às tradições, danças, músicas, representação das práticas sociais, os rituais e eventos festivos, técnicas

[6] Cassiano Sotero Apinagé - Diretor da Escola Indígena Mãtik

artesanais, assim como o processo educacional dessas atividades, tanto nos métodos tradicionais, como nas práticas escolares.

Figura 10: Diretor da Escola Indígena Tekator[7] e o Pesquisador

Foto: Francinaldo Leite (2024)

Fizeram parte desta pesquisa, na qualidade de auxiliares de pesquisa ou participantes de entrevistas, membros da equipe gestora e pedagógica, professores indígenas, lideranças indígenas da comunidade das Escolas Estaduais Indígenas *Mãtyk* e *Tekator*.

Com relação aos participantes entrevistados, adotou-se como procedimento ético a preservação da identidade dos mesmos. Foram tomados todos os cuidados para não expor situações que não estejam diretamente relacionadas aos objetivos

[7] Diretor da Escola Indígena - Tekator Silivan Oliveira Apinajé.

desta investigação, bem como para resguardar aspectos de ordem privada observados durante a coleta de dados.

Para preservar o anonimato dos participantes e das unidades escolares envolvidas na pesquisa, as falas transcritas foram codificadas com o uso de siglas. Utilizou-se a abreviação **EI** para designar *Educador Indígena*, seguida de um número que indica a ordem das entrevistas realizadas. Assim, por exemplo, **EI-1** corresponde ao primeiro educador indígena entrevistado, **EI-2** ao segundo, e assim sucessivamente.

No caso dos colaboradores que atuaram como auxiliares de pesquisa, foram respeitados os desejos expressos de terem suas contribuições reconhecidas. Dessa forma, suas identidades poderão ser mencionadas, mediante autorização, como forma de valorização profissional e intelectual, no contexto da educação indígena. A divulgação de nomes e imagens ocorrerá apenas com o devido consentimento formal dos envolvidos, a partir da assinatura TCLE (Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido).

2.2.3 Análise Documental

Tivemos a precaução de apreciar documentos referentes ao funcionamento escolar, como planejamentos e projetos pedagógicos, planos de aula e materiais de aula da unidade escolar.

Verificamos registros fotográficos das atividades realizadas relacionadas com o tema de nossa pesquisa. Tanto o material encontrado nas escolas indígenas, como nos arquivos do acervo do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Não podemos deixar de mencionar, a análise de imagens e vídeos disponibilizados na internet, que possui material extenso sobre manifestações da cultura indígena, incluindo registros publicados por indígenas da própria comunidade Apinayé.

2.2.4 Diário de Campo

Neste instrumento ficaram registradas informações, observações, bem como as reflexões que surgiram durante toda a pesquisa. De acordo com Creswell (2014), na pesquisa qualitativa, o diário de campo, ou notas de campo, constitui uma

importante fonte de dados produzida a partir das observações realizadas no ambiente investigado. Nesse viés, o diário de campo foi utilizado como forma de registro de informações relacionadas aos temas pesquisados, incluindo entrevistas, materiais coletados, observações, apontamentos, datas, dados de bibliografias consultadas, endereços, transcrições sintéticas de livros e revistas, registros de visitas, bem como apontamentos e orientações.

Nesse sentido, este estudo concorda e se orienta pelas reflexões de Da Matta (1978), que compara a pesquisa qualitativa etnográfica a um rito de passagem, no qual o pesquisador etnólogo atravessa três fases fundamentais para compreender e analisar uma determinada temática.

De acordo como o autor citado, na primeira fase, de caráter teórico-intelectual, o pesquisador encontra-se distante das realidades sociais e culturais que pretende estudar. Ele está apartado de outros seres humanos, da comunidade, da classe social, dos mitos, dos grupos, das categorias cognitivas, dos rituais, dos sistemas de relações sociais e de parentesco, dos modos de produção e das estruturas políticas. Trata-se de um momento de elaboração teórica, em que se busca observar, perceber, classificar, interpretar e explicar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva ainda distanciada.

A segunda fase, de natureza prática, marca o início do trabalho de campo. Da Matta (1978, p. 2) comenta, em um trecho que se aplica diretamente ao nosso contexto: “A pergunta, então, não é mais se (...) a tribo Y tem corridas de tora e metades cerimoniais, como os Krahó ou Apinayé, mas de planejar a quantidade de arroz e remédios que deverei levar para o campo comigo.” Essa etapa confronta o pesquisador com a experiência concreta, revelando as especificidades e relatividades do cotidiano vivenciado.

Por fim, a terceira fase, de caráter pessoal ou existencial, é aquela em que as constatações se organizam, revelando ao etnólogo que ele se encontra entre duas realidades distintas: a sua própria cultura e a cultura do outro. Nesse momento, conclui-se a dupla tarefa da etnografia: transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico (Da Matta, 1978).

Desse modo, à medida que avança pelas etapas da pesquisa, o pesquisador passa por um processo de transformação: supera concepções distorcidas elaboradas teoricamente e constrói uma nova visão, baseada na experiência vivida. A prática, nesse sentido, se realiza por meio da imersão total na cultura estudada.

Do ponto de vista metodológico, esta tese caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, pois busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências culturais, educativas e corporais no contexto da comunidade indígena. Nesse tipo de abordagem, o objetivo central é interpretar os sentidos que indivíduos ou grupos atribuem a determinados fenômenos sociais, considerando seus contextos e experiências (Creswell, 2014). Dessa forma, a investigação volta-se para a interpretação das experiências, narrativas e práticas socioculturais relacionadas ao corpo e à ancestralidade no contexto da educação escolar indígena Apinayé.

No plano epistemológico, a pesquisa dialoga com uma perspectiva decolonial de investigação com povos indígenas, conforme discutido por Linda Tuhiwai Smith (Smith, 2018), que problematiza as relações históricas entre a produção de conhecimento acadêmico e os povos indígenas, destacando que os processos de pesquisa estão frequentemente inseridos em relações de poder entre instituições científicas e comunidades indígenas. Essa perspectiva aproxima-se da antropologia interpretativa proposta por Clifford Geertz, que compreende a cultura como um sistema de significados compartilhados, cuja análise exige uma interpretação contextualizada das práticas sociais e culturais (Geertz, 1989)

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois busca produzir conhecimentos voltados à compreensão e valorização das práticas culturais e educativas presentes na realidade das escolas indígenas. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo gerar conhecimentos com possibilidade de aplicação prática, contribuindo para a compreensão e enfrentamento de problemas específicos (Prodanov; Freitas, 2013).

Em relação aos objetivos, a investigação possui caráter exploratório, uma vez que procura ampliar a compreensão sobre os sentidos culturais atribuídos às práticas corporais e aos processos de transmissão de saberes no contexto da educação indígena. Pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais claro e compreensível (Gil, 2008).

Quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa fundamenta-se na produção e interpretação de narrativas e experiências socioculturais dos participantes. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitam

compreender as percepções e interpretações dos participantes em seus contextos culturais (Creswell, 2014).

Também foram considerados relatos e narrativas de experiência, valorizando a oralidade como forma de transmissão de saberes nas comunidades indígenas (Smith, 2018). Além disso, foram realizados registros de observação das práticas socioculturais, acompanhados de notas de campo, permitindo compreender os contextos nos quais se expressam os saberes corporais e ancestrais (Geertz, 1989). Os dados produzidos foram analisados de forma interpretativa, buscando compreender os significados culturais presentes nas narrativas e práticas dos participantes, considerando seus contextos históricos e socioculturais.

Segundo Smith (2018), a pesquisa com povos indígenas deve considerar os contextos históricos, culturais e políticos nos quais o conhecimento é produzido, reconhecendo que a investigação acadêmica não é neutra e está relacionada a relações de poder entre instituições científicas e comunidades indígenas. Nesse sentido, a pesquisa deve ser conduzida com atenção às formas próprias de produção e transmissão de saberes presentes nas comunidades.

No contexto desta investigação, essa perspectiva contribuiu para orientar a análise dos aspectos culturais do povo Apinayé, buscando compreender como os saberes ancestrais se manifestam no cotidiano da comunidade e nos processos educativos da escola indígena. Durante a permanência na aldeia, foi possível acompanhar atividades educativas e momentos de sociabilidade, permitindo observar práticas e experiências que expressam a presença desses saberes na vida comunitária.

Para a autora, a produção do conhecimento em pesquisas com povos indígenas envolve também um processo reflexivo de interpretação e sistematização das experiências vividas no campo (Smith, 2018). Assim, a escrita da pesquisa constitui parte do próprio processo investigativo, na medida em que organiza e interpreta as observações e narrativas produzidas ao longo do estudo.

No processo de descrição, percebe-se a conexão entre as diferentes fases e variáveis da pesquisa, bem como a coerência entre os princípios teóricos adotados e as práticas observadas no campo. No caso deste estudo, cuja proposta consiste em interpretar os valores simbólicos presentes no elemento lúdico-corporal Apinayé, esse momento corresponde ao esforço de atribuir sentido às experiências vividas durante a investigação.

Na observação das atividades lúdico-corporais no contexto escolar indígena, bem como nos procedimentos didáticos acompanhados na escola e no cotidiano das aldeias São José e Mariazinha, buscou-se desenvolver um olhar interpretativo voltado à identificação de elementos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. A partir dessas observações, foram selecionados os dados que contribuíram para a construção e desenvolvimento dos capítulos desta pesquisa. Na seção seguinte, serão apresentados os autores que fundamentam teoricamente este estudo.

2.3 Cuidados Éticos

Para o desenvolvimento de qualquer pesquisa científica é imprescindível a observação de aspectos éticos envolvidos em todas as etapas prevista no cronograma do projeto. Os cuidados éticos estão relacionados com a integridade da pesquisa, com a postura do pesquisador, com o uso responsável dos dados levantados, com a veracidade das informações e com a fundamentação das interpretações dos resultados.

Para este estudo, foi necessário considerar riscos e benefícios dos procedimentos a serem realizados, uma das razões é o fato de que a as aldeias São José e Mariazinha são relativamente distantes das aglomerações das cidades, portanto o pesquisador visitante deve ter o cuidado de não ser um vetor de doenças infecto contagiosas.

Para evitar este problema, providenciamos uma consulta a um profissional médico para detectar alguma possível doença infecciosa. Como também foi providenciado a vacinação contra doenças regionais orientada e prescrita pelo médico.

Também foi tomado os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo e que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes observada durante a coleta de dados.

A todo momento foi respeitado o direito de não participar da pesquisa, em caso de recusa em ser participante de qualquer instrumento, o mesmo foi encerrado imediatamente com o mesmo agradecimento oferecido aos participantes.

Os conceitos de interculturalidade e bilinguismo são fundamentais para promover o respeito e a convivência harmoniosa entre diferentes sociedades. A

interculturalidade busca alternativas que favoreçam práticas efetivas de interação e transformação nas relações entre povos. Já o bilinguismo reconhece a importância do uso e valorização de duas ou mais línguas no processo educativo, fortalecendo a diversidade linguística e cultural.

Com base nesses princípios, este trabalho opta por apresentar o resumo e os nomes dos capítulos na língua *Panhĩ kapẽr*, a língua materna Apinayé, como forma de simbolizar e valorizar a interculturalidade e o bilinguismo. Essa escolha reforça o compromisso com um contato respeitoso e equilibrado entre as culturas envolvidas.

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentadas na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, que estabelece diretrizes e normas para pesquisas Envolvendo Seres Humanos, esta eticidade da pesquisa implica em:

> a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (*autonomia*). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
> b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (*beneficência*), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
> c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (*não maleficência*);
> d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (*justiça e equidade*). (Brasil, 1996, p.2)

Visando o respeito devido à dignidade humana, utilizamos o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) com todos os auxiliares de pesquisa deste trabalho, exigência de toda pesquisa com indivíduos ou grupos que por si ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa, veja a relação de documentos providenciados e que se encontram em anexo:

i. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) com todos os auxiliares de pesquisa;
ii. Anuência da liderança indígena;
iii. Autorização de Entrada em Terra Indígena da FUNAI;
iv. Autorização da Secretaria Estadual de Educação;
v. Carta Apresentação do Orientador;
vi. Anuência do diretor da Escola Estadual Indígena Tekator;
vii. Anuência do diretor da Escola Estadual Indígena Mãtyk;

viii. Parecer de Mérito Científico ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq;

ix. Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

2.4 O Pesquisador na Construção do Conhecimento

O pesquisador participante que se envolve com a realidade das escolas indígenas, como as do povo Apinayé, depara-se com o desafio de compreender as práticas pedagógicas como expressões de sentidos construídos culturalmente. A aproximação com esse universo requer sensibilidade e abertura para o diálogo com os professores indígenas, que atuam como mediadores entre diferentes formas de conhecimento e vivências escolares.

No caso dos professores indígenas Apinayé, suas experiências e reflexões devem ser consideradas indispensáveis pelas pesquisas acadêmicas que analisam a escola indígena, suas comunidades e práticas culturais.

É preciso observar que muitos estudos ainda optam por atribuir ao “sistema” a responsabilidade pelas condições da educação, sem incluir a escuta qualificada dos professores. Essa postura acaba desvalorizando a atuação profissional docente, como se esses educadores não fossem capazes de refletir sobre sua própria prática ou de propor caminhos para o aprimoramento pedagógico.

Nesta pesquisa, verifica-se que, embora os professores indígenas devam ser reconhecidos como agentes atuantes, experientes e comprometidos com a causa da educação indígena, dentro da escola ainda são vistos como profissionais despreparados, que precisam ser constantemente treinados ou atualizados para lidar com as diversidades que compõem o ambiente escolar.

Nesse seguimento, concorda-se com o que Mattos e Castro (2011) apontam sobre a pesquisa colaborativa como alternativa metodológica capaz de construir relações mais horizontais entre pesquisadores e professores.

> A conversa clara e aberta sobre as intenções, expectativas, opiniões e preocupações que envolvem o trabalho de pesquisa e a tarefa pedagógica do professor devem ser amplamente debatidas e compartilhadas, ora de forma sistemática e planejada, ora de maneira informal e espontânea em reuniões e conversas. (Mattos; Castro, 2011, P. 97).

Por esse entendimento, neste estudo usamos o termo “auxiliar de pesquisa” para nos referir aos participantes, uma vez que o diálogo direto é elemento central na

construção de uma parceria verdadeira, onde interesses e preocupações mútuas sejam abertamente discutidos.

2.4.1 O Pesquisador suas vivências e Justificativas para a Pesquisa

O desenvolvimento desta tese de doutorado, intitulada “Corpo e Ancestralidade na Educação Indígena Apinayé”, fundamenta-se em uma trajetória acadêmica e profissional marcada pela articulação entre vivência cultural, formação interdisciplinar e compromisso com a educação indígena bilíngue e intercultural.

A escolha da Educação Física como área de formação inicial foi motivada por experiências significativas no universo da cultura corporal de movimento, especialmente nas Artes Marciais e nas Artes Visuais.

No campo das artes marciais, destaca-se a prática do Caratê, modalidade na qual obtive o título de faixa 5º Dan (grau), conferido pela Confederação Brasileira de Karate (CBK). Nas Artes Visuais, concluí a graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), o que ampliou minha percepção estética e sensível do corpo em movimento.

A pós-graduação lato sensu em Educação Especial, realizada pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBEPEX), oportunizou a experiência profissional com Educação Física Adaptada na área da saúde mental, o que foi fundamental para aprofundar a compreensão da corporeidade em contextos diversos, inclusive nos espaços educacionais.

Essa trajetória contribuiu para uma visão ampliada da educação do corpo e para o reconhecimento de suas múltiplas expressões.

Durante doze anos de atuação no ensino superior, como professor e coordenador do curso de Educação Física no Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos (UNITPAC), em Araguaína-TO, ministrei disciplinas como Educação Física Escolar e Educação Especial. Essa vivência consolidou a importância da constante qualificação e aprofundamento teórico-prático na formação de professores e na construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

A busca por formação continuada levou à aprovação no Mestrado Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na linha de pesquisa Cultura e Território. Embora o projeto inicial tenha passado por reformulações, a pesquisa resultou na dissertação intitulada

Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para a Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural.

O trabalho, de base etnográfica, propôs uma abordagem pedagógica para o ensino da Educação Física no contexto escolar indígena Krahô, alinhada a um currículo bilíngue e intercultural. Os resultados indicaram que a Educação Física escolar pode atuar como uma estratégia de fortalecimento da cultura Krahô, promovendo o diálogo entre diferentes grupos étnicos por meio da valorização do corpo, do lúdico e dos saberes tradicionais.

Figura 11: Imagens da Pesquisa com os Krahô

Foto: Acervo do Autor
Fonte: Leite (2017)

O conhecimento desenvolvido durante a pesquisa etnográfica, as observações participantes em eventos festivos na aldeia indígena Krahô e, sobretudo, os ensinamentos compartilhados pelas lideranças indígenas desse povo foram de

grande importância para a formulação de hipóteses, para o desenvolvimento de novos estudos acadêmicos sobre os saberes ancestrais dos povos indígenas e, também, para a definição do tema desta tese de doutorado. Esses aprendizados contribuíram significativamente para a publicação de trabalhos em eventos científicos, livros e periódicos especializados.

A decisão de ingressar no doutorado surgiu da necessidade de aprofundar os conhecimentos construídos ao longo da trajetória formativa e do desejo de contribuir com a produção científica voltada à educação escolar indígena. Apesar dos desafios enfrentados no acesso a programas de pós-graduação compatíveis com minha realidade financeira, geográfica e familiar, fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT). A proposta interdisciplinar do programa favoreceu o desenvolvimento deste projeto. A pesquisa insere-se na linha de investigação “Educação indígena. Formação do professor de língua materna indígena.”, assim como a área de pesquisa de interesse da educação: “Educação, Diversidade e Tecnologias”.

Reconhecemos o corpo como dimensão essencial da expressão cultural e como linguagem originária na mediação dos saberes tradicionais. A escolha de direcionar o foco da tese ao povo Apinayé decorre do aprofundamento no campo da Educação Física indígena, sustentado tanto por referenciais teóricos das ciências humanas quanto por vivências em contextos escolares indígenas e práticas corporais tradicionais.

Ao longo desse percurso, o pesquisador apresenta qualificação compatível com os critérios de reconhecimento em um campo científico: formação sólida, experiência prática relevante, produção acadêmica vinculada ao tema, capacidade de orientação e colaboração em processos educativos, além de um compromisso ético com o fortalecimento das comunidades indígenas e com a construção de uma educação verdadeiramente intercultural.

O desenvolvimento desta tese é, portanto, uma extensão natural de uma caminhada que integra teoria, prática e pertencimento cultural, contribuindo para o debate científico e o aprimoramento das políticas educacionais voltadas aos povos originários. Seguindo nessa trajetória, no dia 21 de fevereiro de 2024, realizamos uma reunião na Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis, com a presença do Diretor

de Ensino, Dorismar Carvalho de Sousa e do responsável pelo currículo, Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Na ocasião, os projetos desenvolvidos junto às escolas indígenas Apinayé, sob orientação do professor Francisco Edviges, foram apresentados e discutidos. O diretor destacou a importância dessas pesquisas para o fortalecimento e desenvolvimento da educação indígena na região.

Figura 12: Reunião na Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis

Foto: Acervo do Pesquisador (2024)

No mesmo dia, realizamos o primeiro contato com a comunidade. Na ocasião, fui apresentado pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque às lideranças indígenas das Aldeias São José e Mariazinha, situadas na Terra Indígena Apinayé, no município de Tocantinópolis, estado do Tocantins. Durante esse encontro, expusemos nosso propósito de desenvolver um projeto de tese de doutorado voltado para o estudo da corporalidade e ancestralidade no contexto da educação escolar indígena do povo Apinayé.

Na mesma oportunidade, dialogamos com os diretores das unidades escolares, incluindo Silivan Oliveira Apinajé, da Escola Estadual Indígena Tekator, e Cassiano Sotero Apinagé, da Escola Estadual Indígena Mãtyk, momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e discutidas as possibilidades de realização das atividades no contexto escolar e comunitário.

Figura 13: Pesquisador e Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Foto: Acervo do Pesquisador (2024)

Esse procedimento está em consonância com a perspectiva apresentada por Smith (2018), que destaca que a pesquisa com povos indígenas deve considerar as relações históricas entre produção de conhecimento e colonialismo, reconhecendo que a investigação científica está inserida em contextos de poder que envolveram, ao longo do tempo, as instituições acadêmicas e as comunidades indígenas. Nesse sentido, a autora também enfatiza que a descolonização das metodologias de pesquisa implica desenvolver abordagens que respeitem e valorizem os conhecimentos, as práticas culturais e as prioridades dos próprios povos indígenas.

A realização da pesquisa de campo buscou estabelecer uma relação de diálogo e respeito com a comunidade Apinayé, reconhecendo a importância da participação das lideranças e das instituições escolares locais no desenvolvimento da investigação. Tal postura metodológica procura responder às críticas apresentadas por Smith (2018), segundo as quais a pesquisa foi historicamente utilizada como um instrumento de colonização sobre os povos indígenas, reforçando a necessidade de práticas investigativas mais éticas, colaborativas e culturalmente sensíveis.

A pesquisa fundamenta-se no método etnográfico, por entendê-lo como a abordagem mais adequada à investigação de valores simbólicos presentes no comportamento social humano. Ao estudar o universo lúdico-corporal e os saberes tradicionais como processos identitários e culturais, busca-se compreender as dinâmicas da educação indígena escolar sob uma perspectiva que valoriza os sentidos atribuídos às práticas corporais.

2.4.2 O Prof. Francisco Edviges e a Educação Indígena Apinayé

O Professor Francisco Edviges iniciou sua formação acadêmica em 1980, ao ingressar no curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi nesse ambiente que ele começou a desenvolver seu interesse pelo ensino e pela língua.

Nos anos 1990, O Prof. Francisco Edviges realizou duas especializações lato sensu: uma em Língua Portuguesa (1992) e outra em Literatura Brasileira (1996), ambas fundamentais para sua atuação no ensino superior. (Albuquerque, 2024)

Durante esse período, o contato com professores da UFRJ, como Marcus Maia e Márcia Damaso, despertou seu interesse pelas línguas indígenas e pela Educação Escolar Indígena, especialmente ao perceber a riqueza cultural, linguística e cosmológica dos povos originários.

Em 1996, ingressou no mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás (UFG), motivado por sua atuação como docente para funcionários da FUNAI, desenvolveu uma pesquisa pioneira sobre a situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito (TO), analisando o contato entre a língua indígena e o português nas relações intra e intergrupos. Apesar dos desafios iniciais, como as barreiras linguísticas e culturais, foi acolhido pelos Apinayé, com quem construiu laços duradouros. A dissertação, defendida em 1999, foi publicada pela FUNAI e destacou a importância do reconhecimento das realidades socioculturais nos processos de ensino bilíngue.

Figura 14: Festa de Corrida de Tora na Aldeia São José em 1997

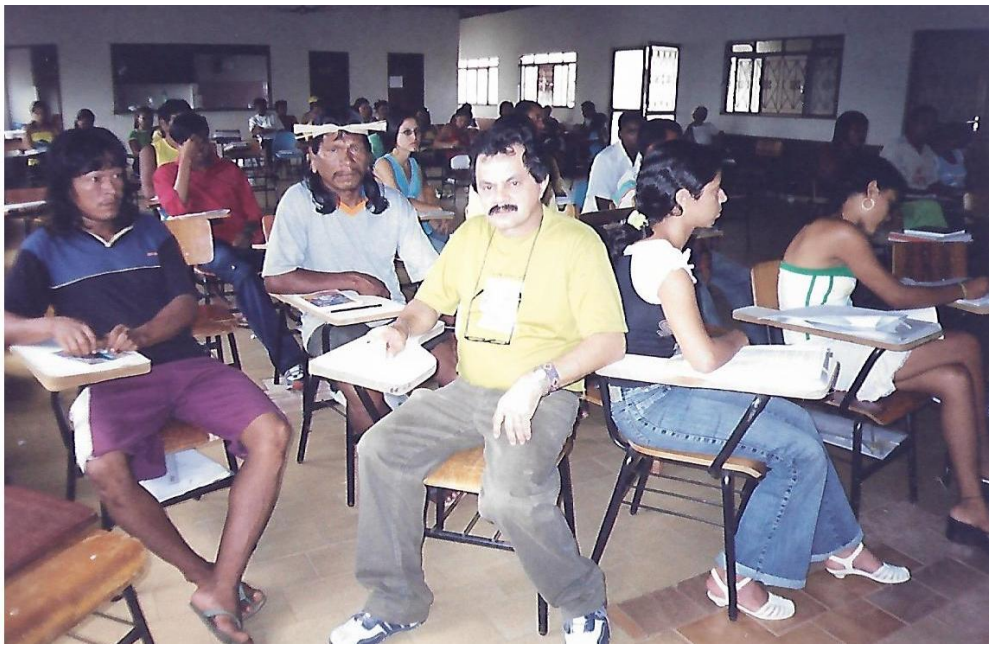
Fonte: Acervo do Prof. Francisco Edviges (2025)

Seu envolvimento crescente com os povos indígenas e a necessidade de aprofundar os estudos o levaram, em 2003, ao doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisa envolveu coletas de campo nas aldeias São José e Mariazinha, com participação ativa dos indígenas e apoio institucional da Rádio Anhanguera, que permitiu a gravação e análise dos sons da língua. A tese, defendida com êxito em 2007, foi também publicada pela FUNAI e pela Biblioteca Digital Curt Nimuendaju, reforçando sua contribuição à valorização das línguas indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena.

Entre 2012 e 2013, realizou seu estágio pós-doutoral na Universidade de Brasília (UnB), com supervisão da Professora Dra. Ana Suelly Cabral e colaboração do renomado linguista Aryon Dall'Igna Rodrigues.

Desde o ano 2000, o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque desenvolve pesquisas e ações junto aos povos indígenas, com ênfase nos povos Jê, especialmente os Apinayé e Krahô. Inicialmente envolvido em projetos como A Ordem dos Nomes em Apinayé, Educação Escolar Indígena Apinayé e Krahô e O Processo de Alfabetização das Crianças Apinayé, sua atuação se expandiu ao longo dos anos para outras etnias do estado do Tocantins, consolidando uma trajetória acadêmica e extensionista comprometida com os direitos, saberes e línguas indígenas.

Figura 15: Formação de professores Indígenas em Tocantinópolis-TO em 2001



Fonte: Acervo do Prof. Francisco Edviges (2025)

Entre 2000 e 2013, teve papel central na formação de professores indígenas no Tocantins, por meio do Curso de Formação de Professores Indígenas, fruto de convênio entre o Governo Estadual, a UFG e a FUNAI. Paralelamente, coordenou projetos de pesquisa e extensão voltados à alfabetização em línguas maternas, à produção de material didático e à valorização da cultura indígena, sempre em diálogo com as demandas das comunidades.

O Prof. Francisco Edviges foi idealizador e coordenador de importantes iniciativas institucionais, como o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), criado em 2005 na UFT/Campus Araguaína, e o Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas (NEPPI), criado em 2011. Essas estruturas fortalecem o ensino, a pesquisa e a extensão em temas indígenas, articulando universidade e comunidades tradicionais com foco em políticas públicas, formação de professores e salvaguarda dos patrimônios linguístico e cultural.

Destacamos ainda o projeto de extensão Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô (em andamento desde 2010), e o projeto Gramática Pedagógica Apinayé (2009–2022), voltado à produção de materiais didáticos bilíngues para as escolas das aldeias, a partir de uma perspectiva intercultural e de respeito às especificidades linguísticas do povo Apinayé.

Figura 16: Liderança e Jovem Apinayé na Aldeia São José em 2008

Fonte: Acervo do Prof. Francisco Edviges (2025)

Desde 1996, mantém uma parceria duradoura com a FUNAI, iniciada a partir de sua pesquisa de mestrado e fortalecida pela relação de confiança estabelecida com lideranças e professores indígenas, sobretudo na aldeia Mariazinha, onde iniciou sua atuação de campo. Ao longo da carreira, publicou 33 livros, muitos deles em coautoria com estudantes indígenas e pesquisadores em formação, consolidando uma produção intelectual sensível e voltada à transformação social.

Dentre os livros publicados, destacam-se 10 obras voltadas especificamente ao povo Apinayé, reafirmando seu compromisso com a documentação linguística, a valorização cultural e a produção de materiais didáticos bilíngues e interculturais. A seguir, apresenta-se a listagem dessas obras:

1. TESTA, E. C. (Org.); ALBUQUERQUE, F. E. (Org.); APINAJÉ, J. K. R. (Org.). Poesia indígena: etnopoesia Apinayé. 1. ed. São Paulo: Atena Editora, 2021. v. 1, 21 p.

2. ALBUQUERQUE, F. E. Dicionário escolar Apinayé. 1. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. v. 1, 79 p.

3. ALBUQUERQUE, F. E. Texto e leitura: uma prática pedagógica Apinayé e Krahô. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. v. 1, 144 p.

4. ALBUQUERQUE, F. E. Gramática pedagógica da língua Apinayé. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. v. 1, 141 p.

5. ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. (Org.); MELO, E. A. P.; PACÍFICO FILHO, M.; BORGES, T. P. (Orgs.). A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. v. 1, 240 p.

6. ALBUQUERQUE, F. E.; APINAYÉ, A. R. R. S. (Org.); APINAJÉ, C. S.; APINAYÉ, M. C. S.; APINAYÉ, J. K. (Orgs.). Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. v. 1, 92 p.

7. ALBUQUERQUE, F. E. Matemática e ciências Apinayé. 1. ed. Campinas: Curt Nimuendaju, 2007. v. 1, 64 p.

8. ALBUQUERQUE, F. E. História e geografia Apinayé. 1. ed. Campinas: Curt Nimuendaju, 2007. v. 1, 92 p.

9. ALBUQUERQUE, F. E. Livro de narrativas e cantigas Apinayé. 1. ed. Fortaleza: Printcolor Gráfica e Editora, 2007. v. 1, 91 p.

10. ALBUQUERQUE, F. E. Receitas da medicina tradicional Apinayé. 1. ed. Fortaleza: Printcolor Gráfica e Editora, 2007. v. 1, 69 p.

As informações apresentadas neste subcapítulo foram cuidadosamente sistematizadas a partir do Memorial Descritivo elaborado por Francisco Edviges Albuquerque. (Albuquerque, 2024)

O memorial foi aprovado com louvor. Nele, Francisco Edviges Albuquerque registra de forma detalhada sua trajetória acadêmica e sua atuação profissional junto aos povos indígenas do estado do Tocantins, com ênfase especial no trabalho desenvolvido com o povo Apinayé, uma comunidade indígena de grande importância cultural na região.

As orientações fornecidas pelo Professor Francisco Edviges Albuquerque constituem uma fonte de grande relevância para o desenvolvimento desta tese de doutorado. Essas orientações são fundamentais para a compreensão e a legitimação

das contribuições do professor em três áreas principais: a educação escolar indígena, a interculturalidade e as práticas corporais ancestrais do povo Apinayé.

2.4.3 Entrevista com o Professor Indigenista Francisco Edviges Albuquerque

Em 19 de maio de 2025, na biblioteca da residência do Professor Francisco Edviges Albuquerque, foi realizada uma entrevista conduzida pelo pesquisador, com o propósito de explorar a trajetória e as contribuições desse destacado educador indigenista. O diálogo, registrado em um ambiente que reflete a dedicação do professor ao conhecimento, abordou suas experiências, reflexões e visões sobre os desafios e avanços da educação intercultural indígena.

A seguir, serão apresentados os principais pontos discutidos, incluindo suas perspectivas sobre as culturas originárias e o papel da educação na construção de um futuro mais inclusivo.

Pergunta: Professor, desde quando chegou no início, quais foram os ritos, as festanças, as atividades da aldeia que o senhor teve a oportunidade de conhecer e que hoje o senhor não vê mais acontecer?

Resposta: Bom, quando eu cheguei lá no Apinayé (1996), de certa forma, muitos rituais eles não praticavam. E continuam sem praticar aqueles rituais mais antigos, como era o ritual do tempo. Que os jovens, era um processo de iniciação dos jovens, os jovens tinham uma missão de lidar com os jovens, esses jovens iam todos para a mata. Eles tiravam as roupas e ficavam na mata para poder não voltar para a aldeia, que era uma espécie de guardião soldado, ele buscava alimentação nas casas e levava para eles comerem na mata. Então isso durou muitos anos, mas já não existe mais.

Então os rituais que eles, que eu vivenciei e presenciei muito foram os rituais de casamento, os rituais de corrida de tora, tora grande, tora pequena, ritual de batizado. Isso, exatamente, ritual de nomeação com as pinturas corporais. Que pertencem às duas metades, o *Kolti/Kolre*, que é sol e lua, são as duas metades, Apinayé. E rituais fúnebres também, participei de muitos rituais fúnebres e, como eu falei, corridas de tora, porque são poucos os rituais que os Apinayé hoje praticam. Até porque tem uma influência muito grande de casamentos mistos entre indígenas e não indígenas, principalmente na aldeia Mariazinha.

Pergunta: Professor, Roberto da Matta menciona só duas práticas esportivas: a corrida de tora, que o senhor já mesmo mencionou, e o outro é aquele de andar com pernas de pau.
Resposta: Tá, é, pernas de pau eu nunca presenciei. Tem corrida de flecha. Corrida de flecha, corrida de tora. Então, a peteca, também tem os rituais de peteca, mas pernas de pau eu nunca presenciei nada sobre isso. Então, se aconteceu, foi algo talvez até brincadeira dos meninos na aldeia, Botica, onde ele. Pesquisou, que ele pesquisou juntamente com o José da Doca. O José da Doca foi o guia dele na época das pesquisas, mas esse ritual nunca foi praticado. Na verdade, isso não é um ritual. Deve ser uma prática que eles faziam brincadeira. Uma atividade lúdica. Uma atividade lúdica talvez inspirada nos não indígenas, porque pernas de pau é, né. É uma ciência.

Pergunta: E danças, sempre, somente nas ocasiões das cantorias?
Resposta: Isso, as danças sempre são nos rituais. Rituais de corrida de tora, ritual de batismo, ritual de fúnebres. Que eles dançam. Dançam e choram. Então, isso sim, os homens, só os homens que cantam. E as mulheres fazem o ritual do choro. E nos casamentos também da mesma forma, e nas corridas de tora. Então, é mais ou menos nesse sentido. Aliás, nas cantigas de pátio. Onde o homem canta, toca o maracá e as mulheres dançam.

Pergunta: Essa dança do maracá é específica?
Resposta: Não, não é dança do maracá. O maracá é um instrumento musical deles. Para cantar todos os tipos de música. Tem música também que é cantada sem maracá. Mas é um ritual nesse sentido. Muito bom. E é um ritual no pátio, que o pátio é um local sagrado para eles também.

Pergunta: Isso. O pátio fica perto da escola, professor?
Resposta: Não, o pátio da aldeia Mariazinha não tem pátio. Porque ela foi construída em 85 pelo Eutanásio. Que era genro do Zé Doca. Então, ele a construiu em forma retangular. Ele, como é que eu falo assim? Ele transgrediu o aspecto cultural do povo Jê, em especial do Apinayé, porque todas as aldeias indígenas Jê são em forma de círculo, e tendo como núcleo um pátio, que é o local sagrado, o local das decisões,

tomada de decisão, etc. E assim ele não fez. Porque na época foi para atender a Vale do Rio Doce, que estava lá dentro. Inclusive, uma empresa ficou muitos anos dentro da aldeia Mariazinha, inclusive hoje tem os escombros lá das casas, dos galpões. Então, ele construiu com esse aspecto retangular.

Hoje não, se você for, você observa que eles já estão desconstruindo todo aquele retângulo. E como ela não tinha pátio, então eles construíram o que eles chamavam de redondo, que era algo coberto de palha circular e coberto de palha onde eles faziam as reuniões. Esse redondo perdurou lá até 2004, quando eu estava com os projetos de apoio pedagógico, eu ainda fiz várias reuniões lá.

Pergunta: Professor, alguns povos indígenas existem um conceito bastante elaborado, digamos assim, de corporeidade, de corpo, de práticas corporais, sejam elas lúdicas, sejam elas laborais, sejam elas como parte dos ritos. Como é esse conceito para os Apinayé? Eles têm um conceito de corpo? O conceito de corpo deles é muito relacionado às metades às quais eles pertencem.

Resposta: Por quê? Porque para o conceito de corporeidade deles, como prática, como simbologia, as pinturas corporais. E as pinturas corporais são de acordo com as metades às quais eles pertencem, se é do sol e da lua, que é *Kolti e Kolre*, sol e lua, e se também é referente ao nome dele, que eles chamam de partido.

E tem a outra questão corporal, que é a questão voltada mesmo para o corpo, nos rituais de morte, aí eles deixam isso bem claro, o que é corpo, o que é espírito, a espiritualidade que foge daquela parte material que é o corpo. E o corpo é voltado para essas questões materiais no sentido de carnal, de carne, mas que tem suas representações de acordo com as suas metades e também de acordo com o sexo, homem e mulher. Isso é muito bem dividido, essas práticas, inclusive as questões deles.

As pinturas são: se você tem uma pintura na vertical, você tem a metade do sol. Na horizontal você tem da lua, no caso do Apinayé. E essa questão homem e mulher mesmo, que é a questão relacionada, inclusive a questão sexual, que se tem a simbologia que é o *paparuto*, que é um bolo de mandioca, em que ele, a parte, segundo alguns autores, a parte branca representa o sêmen masculino e a parte avermelhada representa o óvulo da mulher, e aí juntando isso tem-se a fecundação, que é a criação do corpo. Muito bom.

Pergunta: Professor, como foi a questão da escola indígena com essa nova tratamento intercultural que foi dada através dos documentos, primeiros PCNs, depois o RCNEI e agora com a BNCC, a implantação das escolas indígenas com essas concepções de interculturalidade, como é que tem sido e como é que foi no início?
Resposta: Bom, no início, a educação escolar indígena era de responsabilidade da FUNAI. Então, o que acontece? Naquela época, as escolas indígenas nas aldeias que tinham escola, como é o caso da Mariazinha e da São José, que eram as duas maiores aldeias, e onde estavam os PI, que era a posta indígena, e tinham chefes de posto. Então, o que acontece? Naquela época, a educação era só até o quarto ano. E existia o que eles chamavam de período de transição.

O que é que eles faziam? No primeiro e segundo ano, eles trabalhavam a língua Apinayé, e no segundo e no quarto ano, que era a quarta série naquela época, primeira série, segunda série, terceira e quarta série. Então, eles trabalhavam de transição. Aí já começavam a ensinar os conhecimentos de língua portuguesa, mas muito restrito a algumas coisas. E tinham professores contratados naquela época, a FUNAI contratava professores indígenas e não indígenas para trabalhar nas aldeias. No caso da Mariazinha era a professora Ana Gláucia, e na São José era a Rosa. A Rosa hoje é aposentada, a Ana Gláucia é falecida.

E os missionários das Missões Novas Tribos do Brasil, juntamente com o Summer (*Summer Institute of Linguistics),* na época, a Patrícia Leme, que alfabetizou os Apinayé, inclusive, aí sim, eles auxiliavam as aulas, os professores, que era uma forma de eles se manterem lá, porque eles tinham que mandar relatórios para as igrejas deles, que ficava a sede em Anápolis. Então, era uma forma de ele justificar a presença deles ali, era trabalhando voluntariamente nas escolas como professores. Isso até 99.

Em 2000, com a Constituição de 88, de 99 para 2000, então, a FUNAI saiu, a educação passou sob a responsabilidade dos municípios e do Estado. No caso do Estado do Tocantins, nenhum município quis assumir a educação escolar indígena. Então, o Estado assumiu. Então, aí já tinha realmente os RCNEI, os PCNs, e com isso, o Estado do Tocantins implantou, por meio da Universidade Federal de Goiás, o curso de capacitação de professores indígenas do Estado do Tocantins, que depois culminou em curso de formação de professores. Então, esses professores eram todos capacitados nesse curso, que, por sinal, eu dei aula há 13 anos nesse curso.

Com isso, eles se capacitaram e hoje, para poder atuarem nas aldeias, porque era uma das prerrogativas do projeto e uma das prerrogativas do MEC, é que os professores indígenas possam atuar como professor dentro do seu próprio povo e dentro da sua própria aldeia, porque ele é quem entende que seja uma educação bilingue e intercultural.

Então, durante esse tempo, se pensa em uma educação bilingue e intercultural e diferenciada para os povos indígenas. E com relação... É tanto que hoje o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena tem essas prerrogativas, tem normativas para você... Que tipo de profissional pode dar aula nas escolas indígenas do Estado do Tocantins, em especial no caso dos Apinayé, porque é um povo também que tem conselheiro lá. E aí, então, com a BNCC, ela leva em consideração os aspectos mais muito restritos com relação à educação escolar indígena. Então, mesmo assim, o projeto do Estado, que é uma espécie de PPP que eles fazem, que adapta da BNCC, um documento curricular da BNCC, dos Estados e dos Municípios, ele leva em consideração, isso, mas é algo assim bem, como é que eu lhe falo, bem simplificado.

Logo, não é algo que retoma, por quê? Porque a educação escolar indígena é diferenciada da educação escolar não indígena. Então, essas prerrogativas constam lá, porque eu acho que é quase que uma imposição que a BNCC tem que citar isso. Porque a educação escolar indígena é diferenciada das demais, porque tem que levar em consideração o calendário específico, tem que levar em consideração os aspectos socioculturais e linguísticos do povo. Então, é mais ou menos nesse sentido.

Pergunta: Professor, e desde que o senhor começou em 1996 para os dias de hoje, as mudanças foram muito acentuadas na linguística?

Resposta: Sim, porque hoje, na época, não se pensava em estudar as línguas indígenas nos seus aspectos gramaticais, históricos e linguísticos realmente. Então, era como ele fala, o pessoal da FUNAI naquela época trabalhava mais especificamente com o processo de alfabetização. Hoje não, com as escolas hoje, com o ensino fundamental e médio, então isso mudou muito. E as políticas também de educação escolar no Brasil, de educação escolar indígena, também avançaram muito em relação àquela época. Porque hoje nós temos aí o Ministério dos Povos Indígenas, nós temos aí a representante das línguas ameaçadas na ONU, que exatamente trabalha essas questões das línguas ameaçadas, porque elas estão

ameaçadas e quais os fatores que contribuem para isso. E a escola é um espaço de manutenção da língua e da cultura desse povo, por isso que ela tem que contribuir significativamente nesse sentido.

Pergunta: Aí, do ponto de vista prático, se hoje aquelas crianças que a gente consegue observar, crianças e adolescentes que estão no ensino básico, todos são bilíngues já? Como é que é a situação?
Resposta: Sim, muitos são bilíngues em português e língua indígena, e muitos hoje em dia praticamente são monolíngues em português. Por que o que acontece? Os jovens hoje, esse é o discurso dos mais velhos. Ora, os jovens não querem mais aprender a língua.

Então assim, como para eles estão em contato direto com os não indígenas, estão em contato direto nas cidades, então é mais confortável para eles falarem isso, porque a língua deles só tem função dentro da aldeia. O funcionalismo linguístico deles é dentro da aldeia, nas interações intergrupos. Mas nas interações intergrupos, aí eles são obrigados a falar português, porque eles são bilíngues.

Pergunta: E como é que é a semelhança do Apinayé em nível de... Vocês conseguem se comunicar bem com os outros povos aqui do Tocantins?
Resposta: Não, eles se comunicam em português. Por quê? Por que o que acontece? São povos diferentes e línguas diferentes. Então aqui, por exemplo, no estado do Tocantins, nós temos cinco línguas, não é isso? Então nós temos oito povos ou nove, mas nós temos cinco línguas. Então cada língua dessa é como se fosse a língua de um país diferente.

Agora, embora que a gente saiba que, por exemplo, os povos do tronco linguístico macro Jê, da família linguística Jê, como é o Apinayé e Krahô, Krikati, Krahô Canela, Gavião, eles se entendem muito. Aí sim, como a língua é muito próxima, aí eles conseguem. Embora a gente saiba que a gramática é completamente diferente, a fonética e a fonologia é completamente diferente. Os aspectos fonéticos e fonológicos são completamente diferentes. A língua se assemelha. Eu posso até dar um exemplo, é como se fosse português e espanhol. A gente entende quando um falante de espanhol muitas vezes está falando e vice-versa. Então é essa relação. Show de bola, professor. Isso não tem como ficar de fora não.

2.5 Entrevistas com Educadores Indígenas

Com objetivo de investigar como a ancestralidade é abordada na educação escolar indígena Apinayé, a partir das representações do corpo como mediador de saberes historicamente construídos e socialmente compartilhados, formulamos questões orientadoras que buscaram compreender a manutenção e compartilhamento de saberes ancestrais na referida comunidade. Procuramos investigar se a tradição oral ainda exerce função significativa na preservação cultural e de que forma os conhecimentos são repassados entre as gerações, tanto no âmbito da educação tradicional quanto no contexto da educação escolar indígena.

Com base nesse direcionamento, elaborou-se um roteiro de entrevista contendo os seguintes questionamentos principais:

- Qual é a concepção de corpo quando relacionada à ancestralidade na cultura Apinayé?
- Qual é a abordagem pedagógica utilizada na educação escolar indígena para tematizar a ancestralidade Apinayé?
- Como a educação escolar indígena projeta o futuro do povo Apinayé no que se refere à manutenção e ao reavivamento dos saberes ancestrais da própria cultura?

As entrevistas foram conduzidas de forma livre e espontânea, permitindo que os participantes se expressassem com numa conversa informal, por isso os assuntos não obedecem a uma ordem de discussão.

Nesse seguimento, apresenta-se cada entrevista, para que os temas que norteiam a pesquisa sejam evidenciados na perspectiva dos próprios educadores das escolas indígenas Apinayé.

2.5.1 Entrevista 1 – Educador Indígena 1 (EI-1)

A entrevistada (EI-1) é uma professora indígena Apinayé que atua no ensino e na valorização dos conhecimentos culturais de seu povo. Seu trabalho está ligado às suas vivências culturais, especialmente em práticas como pintura corporal, cantorias e atividades rituais. A entrevista teve como foco compreender a relação entre corpo, ancestralidade, cultura e gênero na comunidade Apinayé.

A professora inicia ressaltando o corpo como um espaço de manifestação cultural fundamental para o povo Apinayé. Ela destaca que “a gente usa o nosso corpo

para mostrar a nossa pintura, a nossa cantoria, a nossa corrida de tora, a nossa corrida de flecha". (EI-1, 2025, s/n)

E1-1 explica que "o corpo, para nós, é muito importante para isso" e está diretamente associado à identidade cultural. Além disso, ressalta a importância da pintura corporal, "tem a pintura corporal, não é? Sim, tem a pintura corporal", que reforça a visibilidade e a expressão da cultura indígena perante a sociedade não indígena.

Essa apresentação corporal, segundo a professora, não é apenas estética, mas uma forma de comunicar e preservar a cultura Apinayé, sendo "a nossa cultura, é mostrar a nossa cultura para a sociedade não indígena". (EI-1, 2025, s/n)

Ao ser questionada sobre o papel da mulher indígena em relação ao corpo e se há discriminação, a professora explica que, ao contrário de outras etnias, como a cultura *Kupen* (não indígena), onde "as mulheres são discriminadas, as mulheres não ganham o mesmo valor que o homem ganha, a mulher não tem acesso", no povo Apinayé "a gente não tem essa discriminação da parte onde a mulher mostra o seu corpo". (EI-1, 2025, s/n)

Ela enfatiza que "o corpo da mulher, como eu falei, é onde a gente mostra o que a gente é" e que, até o momento, não ouviu relatos de discriminação entre homens e mulheres nesse aspecto dentro da comunidade Apinayé.

A entrevistada relaciona o corpo com a ancestralidade, explicando que, "naquela época, a maior parte que o indígena viveu foi só o corpo mesmo, tendo só aquela tanga que fala, cobrindo as suas partes íntimas". Esse uso do corpo, simples e essencial, reflete a forma ancestral de habitar o mundo, onde o corpo era veículo de experiência e resistência.

Sobre a contribuição do corpo para a cultura, a professora afirma que "o corpo contribui sim", pois é por meio dele que "a gente faz a apresentação, a gente canta, tem a cantoria, tem a apresentação cultural". EI-1 reforça que as cantorias frequentemente tratam do corpo humano: "Tem cantoria falando sobre o corpo? Sim, tem cantoria que fala sobre o corpo da pessoa".

EI-1 ressalta a importância do corpo para a expressão cultural e espiritual, apresentando jogos e brincadeiras indígenas em seu material didático.

2.5.2 Entrevista 2 – Educador Indígena 2 (EI-2)

A presente entrevista aborda aspectos culturais e educacionais relacionados às práticas corporais tradicionais do povo Apinayé, com destaque para a corrida de tora, modalidade ancestral que representa uma manifestação simbólica e social relevante para a identidade indígena. O entrevistado (EI-2) é professor e membro da comunidade, compartilha suas experiências pessoais e reflexões sobre a valorização dessas práticas diante dos desafios contemporâneos.

Ao ser questionado sobre a diferença entre participar de uma corrida de tora e outras atividades esportivas, como o futebol, o entrevistado afirma que existe uma distinção clara e profunda: “Sim, é bem diferente. Como eu estava falando, existe sim realmente essa diferença.”

EI-2 recorda que, na sua infância, as orientações para a participação na corrida eram dadas pela avó, que transmitia conhecimentos sobre cuidados físicos necessários para garantir a resistência durante a corrida:

> Antigamente, como eu falei, sempre era minha avó que dava orientação... Ela pedia para que, se fosse chegar o tempo de correr com o Toro, a gente se alimentasse, não muito, mas tinha que se alimentar pouco, caso a Toro fosse muito distante para a gente aguentar correr... Ela disse que a comida ia para as pernas. Se a comida descer para a perna, você vai perder a força nas pernas. (EI-2, 2025)

O entrevistado ressalta que a corrida de tora não é apenas uma atividade física, mas exige estratégia no manejo da “tora”, enfatizando a diferença da corrida para o futebol:

> A corrida de Toro tem uma estratégia de manusear ela nas costas. Se você não manusear ela direito, você não consegue correr. E a diferença entre bola, não. A bola é mais atividade corrida mesmo. Ela não pratica muita questão de força. (EI-2, 2025)

Sobre a dimensão cultural, ele destaca a importância de estar inserido em uma prática que faz parte da história e da ancestralidade de seu povo, apontando o risco de perda da tradição para o predomínio do futebol:

> E com relação à questão da cultura, a importância de você estar engolido em algo que é do seu povo, entendeu? Que faz parte da história do seu povo, a corrida de Toro. E futebol está engolindo a corrida de tora... É um bastante sério essa relação de bola e questão de corrida de Toro. Realmente, a bola hoje está tomando espaço dessa tradição, que é bastante importante para a minha cultura. (EI-2, 2025)

EI-2 observa que, apesar da perda de interesse por parte dos jovens, em parte motivada pelas tecnologias e pelo uso da internet e celular, há um esforço pedagógico para a valorização da corrida de tora:

> Mas tem um lado bom nisso, que a corrida de Toro está ficando para a história. E a escola busca incentivar o jovem, não só a bola, mas a internet também em si, o próprio celular em si. Ela está tirando essa concentração dos jovens. E os jovens estão perdendo o interesse de estar praticando a cultura. Mas a gente como professor, eu outra professora, a gente sempre foca nessa questão de cultura. Mostrar para eles que é importante, que não devemos perder essa cultura. (EI-2, 2025)

Ao ser indagado sobre suas expectativas em relação à continuidade da tradição com seus filhos, o entrevistado reafirma a importância da participação na corrida de Toro, destacando que hoje a prática se restringe ao dia dos povos indígenas, ao contrário do que acontecia antigamente:

> Sim, eu penso assim. Às vezes eu sempre oriento meus filhos, que caso agora não, agora a corrida de Toro acontece somente no dia dos povos indígenas... Quando eu vim para cá com a Mariazinha, minha primeira esposa, ela era daqui eu vi que de quase todo final de semana os mais velhos da Aldeia Mariazinha, eles iam lá e corriam com a Toro. E hoje não, ela praticamente foi extinta, essa de todos os finais de semana. (EI-2, 2025)

. EI-2 comenta também sobre a participação das crianças na modalidade da "torinha", versão infantil da corrida: "As crianças participam assim da corrida da Torinha? Participam, participam. É a Torinha pequenininha. Mas é de buriquinho? Não, ela a gente corta de bambu? Não, não é bambu, pati. A gente corta um patizinho, aí eles pegam e correm com ela."

EI-2 manifesta interesse em promover intercâmbios culturais entre povos indígenas para fortalecer as práticas corporais, propondo, inclusive, o envolvimento de professores de educação física e coordenadores pedagógicos para implementar essas modalidades nas escolas:

> Se eu tiver a oportunidade de conversar com os diretores coordenadores de pedagogia, eu gostaria de, com a participação do professor de educação física, trazer algumas modalidades que eu achei bastante interessantes lá do canal e de outros povos indígenas, e ver de que fórmula. (EI-2, 2025)

Ele também relata uma brincadeira tradicional relacionada à agilidade e à habilidade corporal ensinada pelos anciãos:

> Quando acontecia a época de festa dos povos indígenas, os mais velhos escolhiam um ancião, aí o ancião escolhia um jovem e eles cozinhavam batata, moquinhavam batata, aí levaram pro pátio. E ali o jovem se juntava, aí a pessoa que tava com a batata, ele começava a jogar a batata quente nos outros. Era só batatada. Era forma de agilidade. (EI-2, 2025)

Esse jogo tradicional tinha uma função prática de ensino para situações de conflito e luta, segundo o entrevistado: "Aí ela falava que os Apinayé iam sempre viviam em conflito, né, com alguns povos. Aprender a lutar. Então, se jogar alguma

coisa, uma flecha, para ele poder se desviar. Então, ela disse que essa brincadeira era uma forma de ensinar a se desviar.” [*sic*] Sobre os desafios para inserir a cultura ancestral no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas indígenas, EI-2 reconhece a complexidade do processo, mas destaca que há avanços, especialmente na inclusão da língua materna:

> Olha, é bastante, vamos dizer, complexo. Não vamos dizer difícil, porque a gente não ainda propôs para ser essa questão de currículo, de colocar realmente a coisa da cultura... Lá ela abrange somente, vamos colocar somente a língua materna no currículo para trabalhar. Eu acho que pelo que eu entendo, eles acham que através da língua indígena a gente envolve toda essa tradição para a gente trabalhar. (EI-2, 2025)

Questionado sobre quais aldeias Apinayé apresentam maior preservação das práticas ancestrais, o entrevistado aponta três localidades: “Praticamente, umas 60 aldeias... Acho que ali para o lado da São José, tem umas aldeias ainda que preservam bastante a cultura... Aldeia Nova, Botica e Serrinha.”

. EI-2 informa que as aldeias Botica e Serrinha possuem escolas indígenas e destaca a importância desses espaços para a continuidade cultural: “A Botica e a Serrinha. Ela fica a 40 quilômetros daqui... Ah, e a Serrinha tem escola.”

Na segunda parte da entrevista, o entrevistador questiona sobre o significado do corpo para a cultura indígena Apinayé e a relação entre as práticas corporais tradicionais e a ancestralidade. O entrevistado ressalta que o corpo possui um valor cultural importante, especialmente em relação à preservação da saúde: “O corpo, aqui, para nós, é bastante interessante, tanto que a gente trabalha na questão, como eu te falei, de preservação à saúde mesmo.” (EI-2, 2025, s/n)

EI-2 destaca que, mesmo com a influência de práticas esportivas não indígenas, a orientação dos mais velhos para um movimento correto e saudável é uma herança cultural que permanece:

> Chegou essa questão de práticas esportivas não indígenas, e, como eu te falei da minha avó, ela sempre nos orientava a como se manter em forma, como se movimentar. Então, se der um movimento errado, a gente poderia, talvez, acontecer alguma coisa, que ela dizia isso (...). (EI-2, 2025)

2.5.3 Entrevista 3 – Educador Indígena 3 (EI-3)

O entrevistado é um educador indígena do povo Apinayé que atua no contexto escolar e comunitário, articulando saberes tradicionais e desafios atuais. Ele expressa uma profunda ligação com a ancestralidade e com a cultura de seu povo, refletindo

sobre as transformações socioculturais, a importância da língua e dos rituais, e os impactos das relações com a sociedade envolvente.

O Educador Indígena 3 (EI-3) inicia sua fala abordando a importância dos antepassados para o entendimento da identidade do povo Apinayé, destacando a figura do guerreiro *Tekator*, cuja atuação foi fundamental durante o período de luta pela demarcação territorial:

> Hoje a gente trabalha muito sobre os antepassados, a gente trabalha com o nome *Tekator*, *Tekator*,é um nome que também outras pessoas usam, só que o *Tekator* foi uma das pessoas bem mais lutadoras, que buscou desafios na época por causa da demarcação da terra, hoje a gente vê que ele foi um dos guerreiros. (EI-3, 2025)

EI-3 segue refletindo sobre a dinâmica da cidade e do território indígena, e como o contato com outros municípios vizinhos e o avanço do tempo acabam por modificar as características físicas e culturais das pessoas indígenas:

> Isso não é perdoe-se. Por quê? A cidade é uma cidade, né? Uma cidade, nada de não... Ela foi indígena, indígena. Aí o passar do tempo, né, que foi... Fazendo-se essa... Esse intercâmbio quando vai aproximando a cidade do território, né? Eu vou longe não, aqui mesmo. Nós estamos rodeados de municípios. Tanto Maranhão como aqui do Tocantins, né? E aí se acabou agregando a comunidade e sai... Tem esse relacionamento. Às vezes não casa em si, mas ali ficou. Uma parte da pessoa que é de prioridade ali vai só multiplicando. (EI-3, 2025)

O entrevistado destaca que, com o tempo, a "cor e o sangue indígena em si, o original, ele vai ficando frágil. Fica fraco. O cabelo também vai mudando, a pele vai mudando. É o tempo que nós vivemos." Essa constatação enfatiza a transformação física e social vivenciada pela comunidade, fruto do contato com outras populações e das mudanças internas.

Apesar das transformações físicas e culturais, o entrevistado ressalta a importância do "espírito" e da identidade espiritual e cultural para a sobrevivência do povo:

> A gente vem também com o nosso espírito, espírito de luta, espírito de buscar a. (...) Nós temos dois partidos. A gente pede para o nosso espírito buscar força, buscar fazer essa interligação com o mundo espiritual e com o mundo atual. (EI-3, 2025)

EI-3 reforça a necessidade de valorização dos saberes tradicionais, das línguas, das danças e dos rituais como elementos centrais para a manutenção da identidade indígena:

> A gente fala muito de identidade. A gente fala que a gente tem uma identidade de identificação. Eles falam que a identidade a gente tira do cartório, tira da

> identificação, mas a nossa identidade em si mesma é continuar falando, continuar com as danças, continuar com as brincadeiras e continuar passando esse nosso conhecimento para as novas gerações. Para eles não terem a nossa identidade um livro, porque se a nossa identidade, que é a pintura, a fala e as cantorias, a gente não vai existir mais. (EI-3, 2025)

O entrevistado alerta para os riscos da perda da língua indígena, que implicaria não apenas a perda da fala, mas de toda a identidade cultural: "O nosso povo em si ainda vai continuar indígena, mas a nossa fala, a gente não perder a nossa fala em si, a gente vai falar com o português. E esse português não vai identificar mais como indígena, ele já vai ser visto por outros olhos."

EI-3 destaca que os povos indígenas enfrentam diferentes formas de discriminação, tanto na sociedade envolvente quanto entre os próprios indígenas. O entrevistado explica que características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo e outros traços corporais, muitas vezes são utilizadas como critérios para questionar a identidade indígena de determinadas pessoas, especialmente daquelas que vivem próximas aos centros urbanos ou que possuem relações familiares com não indígenas.

Nesse contexto, indígenas de pele mais clara, cabelos lisos ou olhos claros acabam sendo alvo de críticas e preconceitos, situação que demonstra como os estereótipos sobre o “ser indígena” permanecem presentes nas relações sociais.

A fala de EI-3 evidencia, portanto, que a identidade indígena ultrapassa aspectos fenotípicos, estando relacionada principalmente à ancestralidade, à memória coletiva, à língua, aos rituais e às práticas culturais que garantem a continuidade histórica e cultural do povo Apinayé.

2.5.4 Entrevista 4 – Educador Indígena 4 (EI-4)

O professor EI-4 é indígena Apinayé e sua atuação concentra-se nas séries iniciais do ensino fundamental, com foco na valorização dos saberes tradicionais, das práticas culturais e das narrativas orais do seu povo. A entrevista apresenta aspectos importantes da sua trajetória, da sua prática pedagógica e de sua visão sobre o futuro da educação indígena.

Desde o início da entrevista, o professor destacou a importância da escuta aos mais velhos como fonte de conhecimento e como base para a sua prática pedagógica.

Minha pesquisa sempre busca com o anciã. Que ele repassava os conhecimentos dela. No caso, tipo de brincadeira, das músicas", relatou. EI-4 entende que o registro dessas informações é fundamental para evitar o esquecimento: "eu pego para escrever, para não se esquecer.

O professor EI-4 também recorre a materiais didáticos elaborados em cursos de formação superior por outros professores indígenas. Conforme afirma, "livros que tinham também no curso da faculdade. Eles fizeram processo de brincadeira do nosso... das crianças. Aí eu pego a pesquisa, pratico com eles, para brincar".

Esse processo de pesquisa contínua e a preocupação com o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais revelam os desafios enfrentados por educadores indígenas no esforço de preservação e transmissão cultural, especialmente no contexto escolar.

A prática pedagógica de EI-4 valoriza os saberes corporais e culturais do povo Apinayé. Entre as atividades realizadas com as crianças estão "dança, esporte, corrida de tora, corrida da varinha, e cantorias com maracá". Tais práticas são incorporadas de forma regular à rotina escolar: "a corrida de tora a gente pratica toda hora, já conhece esse tipo, já tem mais prática".

EI-4 se preocupa com a técnica e os significados envolvidos: "quando você pega a tora tem que dar de outro jeito, não só jogar de qualquer maneira, tem que ter o tempo certo de virar, porque senão machuca o outro". Da mesma forma, a corrida da flecha também exige atenção: "tem lugar certo de dar varinha".

A musicalidade também está presente no ensino, principalmente com o uso do maracá. EI-4 explica que esse instrumento requer cuidado e conhecimento técnico: "tem que ensinar a quantidade certa de semente que tem lá dentro do maracá, para ter o melhor som dela cantando".

Essas atividades culturais carregam um profundo valor educativo, identitário e espiritual, sendo transmitidas às novas gerações como parte de um projeto de continuidade cultural.

A oralidade ocupa um lugar central na metodologia do professor EI-4, que frequentemente conta histórias às crianças e convida os mais velhos para participar da educação escolar. Ele destaca que prefere narrativas atuais, baseadas em sua vivência, para que os alunos compreendam a continuidade da cultura: "eu conto a história. Para eles ouvirem como é atual de hoje. Então já é diferente de lá pra cá". (EI-4, 2025, s/n)

Essa dimensão da oralidade fortalece a identidade dos alunos e reafirma a importância do conhecimento transmitido pelos mais velhos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

EI-4 valoriza a troca de saberes entre diferentes povos indígenas. O educador considera importante pesquisar práticas culturais de outros parentes, desde que haja respeito e proximidade entre os grupos: “é importante também pesquisar dos parentes também, outros povos, porque os Krahô têm pais conhecidos dos próprios Apinayé. E quase as mesmas histórias, os mesmos cantos são parecidos”. (EI-4, 2025, s/n)

Essa perspectiva se fundamenta em laços familiares e culturais. EI-4 relata que mantém contato com os Krahô e visita regularmente aldeias dessa etnia: “sempre eu vou na aldeia Krahô, eu que tenho família lá, Serra Branca, sempre eu vou lá. Então isso é bom, conhecer o costume deles também, e eles conhecerem o nosso também”.

Para EI-4 essa circulação de saberes fortalece o sentimento de pertencimento entre os povos originários: “o professor tem que ser um pesquisador pra pegar a coisa mais importante pra ficar dentro da sala, pra incentivar outros povos, conhecer o próximo”.

A entrevista abordou a presença da Educação Física no currículo escolar indígena. O professor EI-4 relata que o responsável por essa disciplina na escola é um professor não indígena, mas que reconhece a importância das práticas tradicionais: “ele ensina do *Kupen* e do *Panhĩ* também, ensina. Aí ele pede ajuda”.

Há a expectativa de que, em breve, a disciplina seja assumida por um professor indígena da própria comunidade: “ano que vem o Hugo já vai assumir o lugar dele... então espero que ele vai ensinar, mesmo assim ele vai ensinar do *Panhĩ*, do *Kupen* também”.

Essa perspectiva revela a valorização da formação superior de jovens indígenas e o desejo de que o currículo reflita, cada vez mais, os saberes e as práticas próprias da comunidade.

O professor destacou o papel da escola como espaço de articulação com a comunidade. Ele afirma que é fácil convidar os mais velhos para participar das atividades escolares: “a escola é fácil de trazer. Contar a história também... a mãe da Maria do Rio sempre ela vem contar a história”.

As atividades externas fazem parte do planejamento pedagógico: “é só conversar com o responsável da direção, porque nós faz planejamento... o planejamento nós colocamos todo dia, para aquela semana”.

Essa relação entre escola, território e comunidade fortalece o sentido coletivo da educação, conectando os conteúdos escolares à vida cotidiana da aldeia.

Ao compartilhar suas experiências, EI-4 demonstra como a escola indígena pode ser um espaço de resistência e afirmação cultural, promovendo uma educação crítica, bilíngue e intercultural, centrada nos valores, histórias e práticas do próprio povo.

2.5.5 Entrevista 5 – Educador Indígena 5 (EI-5)

A entrevista foi realizada com um professor indígena Apinayé com mais de 25 anos de experiência docente. Ele compartilha suas práticas pedagógicas, os desafios da educação escolar indígena e os processos de fortalecimento da cultura por meio da escola.

Desde o início, o professor destaca a escassez de materiais didáticos próprios para o contexto indígena e relata que, apesar dos avanços, ainda são poucos os conteúdos produzidos por e para os Apinayé. Utilizam-se, sobretudo, os materiais já elaborados por professores indígenas da região, como os livros e registros do professor Francisco Edviges e da professora Roselene Apinajé, os quais tratam de brincadeiras tradicionais, gramática, mitos e histórias do povo.

> Nós indígenas estamos com essa luta, com esses avanços ainda, de a gente produzir os materiais didáticos que a gente possa usar dentro da sala de aula, na escola, com os professores. Mas só que, no momento, a gente tem poucos materiais ainda, e esses materiais que a gente já tem, de algum professor, já que já produziu, a gente [...] está usando dentro da sala de aula. (EI-5, 2025, s/n)

Além dos materiais escritos, o professor relata a importância do conhecimento oral, transmitido pelos anciãos. Em diversas ocasiões, a escola convida idosos da comunidade para compartilhar narrativas e histórias com os alunos, preservando assim a memória e as tradições do povo Apinayé. Essa prática reforça a função da escola como espaço de valorização e continuidade cultural.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, o professor explica que o aprendizado formal do português se inicia apenas no sexto ano do Ensino Fundamental. Até o quinto ano, o ensino é ministrado exclusivamente em língua materna por professores indígenas. Ele reconhece, contudo, que a introdução do português ainda representa

uma dificuldade significativa, visto que a maioria das crianças só começa a ter contato com essa língua após os 14 anos.

“De primeiro ao quinto, só aprende a língua materna. A partir, pra esse ano [6º ano], já aprendem a língua portuguesa. [...] Eles têm essa dificuldade, sim, em português. A partir de seis a nove. Como se fossem eles voltarem iniciando, se alfabetizando na língua portuguesa.” (EI-5, 2025, s/n)

Em relação às práticas corporais, o professor aponta um desafio importante: o distanciamento crescente das crianças em relação às brincadeiras e jogos tradicionais. Segundo ele, esportes como futebol e vôlei predominam no cotidiano escolar, enquanto práticas culturais como a corrida de tora ou as brincadeiras tradicionais são menos frequentes, muitas vezes devido a restrições institucionais impostas pelos órgãos de ensino.

> Essa é uma coisa mais difícil que a gente enfrenta também. Por causa do programa que a escola tem. [...] Quando o professor faz essas atividades fora da escola, a primeira coisa é barrada pela Seduc. [...] Os alunos têm que ficar dentro da sala de aula, não podem ficar fora da sala de aula. Então isso que vem acontecendo. (EI-5, 2025, s/n)

Apesar das dificuldades, o professor destaca iniciativas bem-sucedidas. Por exemplo, durante a Semana dos Povos Indígenas, a escola organizou atividades culturais como corrida de varinha, cabo de guerra e corrida de tora, com ampla participação da comunidade. Para ele, esse tipo de vivência fortalece o pertencimento e o reconhecimento das tradições.

Em outro momento da entrevista, o professor é questionado sobre a utilização de elementos culturais de outros povos indígenas, como os Krahô ou os Xerente, em suas aulas. Ele afirma que, na disciplina de Cosmologia Indígena, prioriza os conhecimentos do povo Apinayé, mas reconhece que conhecer práticas de outros povos também é positivo. Desde que contextualizado, o intercâmbio com culturas indígenas parentes pode enriquecer o currículo sem descaracterizar a identidade local.

“É muito difícil sentir, porque essa disciplina, a cosmologia, é mais voltada para o povo Apinayé. [...] Mas ao mesmo tempo a gente traz essa pesquisa para a gente poder comparar se realmente nós estamos com esse olhar de aprendizagem das nossas crianças.” (EI-5, 2025, s/n)

Sobre a educação física, o professor explica que ela é ministrada por um profissional não indígena, mas há uma integração crescente com práticas tradicionais.

Segundo ele, modalidades como a corrida de tora e a corrida de varinha já vêm sendo incorporadas ao cotidiano escolar em parceria com esse professor. Ele valoriza esse diálogo intercultural e considera importante que os alunos tenham acesso tanto às práticas dos kupé (não indígenas) quanto às práticas indígenas.

“Nós colocamos também dessas modalidades [...] sobre a questão da corrida da tora, sobre a corrida da varinha. [...] Porque você não pode fazer uma coisa só pela parte da modalidade dessa atividade de futsal, futebol e outras dessas atividades.” (EI-5, 2025, s/n)

O professor também é pai de alunos e acompanha com entusiasmo a participação dos jovens nos jogos estudantis e campeonatos municipais. Para ele, essas atividades ajudam a desenvolver a autoestima dos alunos e fortalecem o vínculo entre escola, cultura e comunidade.

Ao discutir o futuro das aldeias diante da expansão das tecnologias e da formação acadêmica de jovens indígenas, o professor apresenta uma visão equilibrada. Embora reconheça que o uso excessivo de celular e internet pode afastar os jovens das tradições, ele acredita que a formação de profissionais indígenas em áreas como saúde, direito, engenharia e educação será decisiva para o fortalecimento da autonomia cultural e política do povo Apinayé.

“Quando eles voltam, eles têm que ajudar o nosso povo. Ajudar a nossa comunidade, né? [...] Igual que eu passei aqui também. E eu ajudei o meu povo. Ao mesmo tempo estudando, mas quando formei, continuo ajudando o meu povo.” (EI-5, 2025, s/n)

Ao final da entrevista, o professor compartilha com orgulho que foi recentemente selecionado como escritor indígena em um edital. Está desenvolvendo um livro didático voltado à história e à origem do povo Apinayé, com o intuito de suprir a carência de materiais que dialoguem diretamente com a realidade cultural dos alunos.

> Eu vi o edital. Aí eu estou pesquisando sobre a nossa origem, sobre a nossa história. [...] Porque o povo precisa. Porque nós não temos nem material didático pronto para trabalhar. Então, aproveitamos essa oportunidade para a gente seguir o nosso trabalho também. (EI-5, 2025, s/n)

Esse relato evidencia uma prática docente comprometida com a valorização dos saberes tradicionais e com a construção de uma educação escolar indígena crítica, bilíngue e intercultural. A entrevista também revela os dilemas e as estratégias

mobilizadas para que a escola funcione como um espaço de articulação entre o mundo indígena e o não indígena, mantendo vivos os vínculos com a terra, a língua e a cultura Apinayé.

2.5.6 Entrevista 6 – Educador Indígena 6 (EI-6)

O professor indígena (EI-6) é pertencente ao povo Apinayé e atua como coordenador pedagógico em uma escola localizada em território indígena. Sua experiência na gestão escolar e seu envolvimento com as práticas culturais de sua comunidade conferem-lhe um papel fundamental na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Ao longo da entrevista, o coordenador compartilhou reflexões sobre o papel da escola indígena, os desafios atuais diante das transformações tecnológicas e a articulação entre currículo e cultura local.

Desde o início de sua fala, EI-6 destaca que a construção do PPP é coletiva e envolve diferentes segmentos da comunidade escolar:

> Porque todo PPP precisa de participação da comunidade, dos pais, estudantes e professores, a equipe da escola". Ele explica que, no contexto da escola indígena, esse processo ocorre em diálogo constante com os anciãos e lideranças tradicionais: "Nosso PPP foi construído juntamente com essas comunidades. (EI-6, 2025, s/n)

Esse envolvimento se manifesta especialmente na escolha das atividades que fazem parte do currículo, incluindo as práticas esportivas e culturais.

> Com relação às atividades esportivas, nesse PPP a gente consultou os anciãos. Porque os anciãs que sabem mais do que nós, para poder estar nos informando, para a gente criar, está colocando no PPP as atividades que iam ser realizadas durante o ano. (EI-6, 2025, s/n)

Um dos aspectos centrais mencionados por EI-6 é a presença da Educação Física no currículo escolar, com atenção especial às práticas corporais tradicionais e às atividades esportivas contemporâneas. Segundo ele, a proposta pedagógica da escola busca equilibrar elementos da cultura tradicional com práticas mais recentes: "A gente busca colocar tudo aquilo que os jovens hoje praticam e buscar também trazer coisas que já não se pratica mais, para estar podendo resgatar". (EI-6, 2025, s/n)

Entre as práticas tradicionais mencionadas estão a corrida de tora, a corrida de varinha e o cabo de guerra. "A corrida de tora é um tipo de competição que envolve

jovens, todo mundo, crianças [...] até hoje a gente pratica". O cabo de guerra, embora não faça parte da cultura tradicional, foi incorporado à rotina escolar: "Não é da cultura, mas a gente buscou para estar praticando na escola". (EI-6, 2025, s/n)

Segundo EI-6, esportes amplamente praticados pela juventude indígena, como futebol, vôlei e futsal, também fazem parte do currículo: "Hoje em dia, na aldeia a gente pratica todos os tipos de modalidades esportivas [...] e eles competem tanto na comunidade quanto na cidade".

O entrevistado também abordou com profundidade os impactos da tecnologia sobre a cultura e a aprendizagem dos jovens indígenas. Para ele, a chegada da internet às aldeias trouxe transformações significativas: "A comunidade já houve um avanço muito grande através da tecnologia, com a chegada da internet, da televisão, coisas que antigamente não tinha". (EI-6, 2025, s/n)

EI-6 destaca que a tecnologia tem aspectos positivos e negativos. Por um lado, ela amplia as possibilidades de comunicação:

> Hoje ficou mais fácil entrar em contato com pessoas de fora, com os parentes que saem [...] melhorou bastante também a questão da saúde [...] caso acontecesse algum acidente ou alguma doença, aí imediatamente já é ligado para lá". Por outro lado, há prejuízos à cultura e à atenção dos alunos em sala de aula: "O jovem de hoje não está mais interessado na sua própria cultura [...] quando eles entram na sala de aula, não prestam atenção nas aulas do professor, ficam só ali no celular. (EI-6, 2025, s/n)

Questionado sobre a possibilidade de incorporar elementos de outras culturas indígenas no PPP, Wanderlei afirmou que isso é possível, embora ainda não tenha sido amplamente feito. "Aqui é difícil a gente trazer uma outra cultura para cá. A gente trabalha mais a nossa, porque a gente está resgatando".

Contudo, ele reconhece que, em situações onde práticas culturais locais foram perdidas, é possível dialogar com povos vizinhos para revitalizar saberes:

> Se uma prática cultural que a comunidade não tem mais como resgatar, mas a gente sabe que nos antepassados havia, e que existe um povo próximo como os Krahô, como os Karajás, que ainda praticam, existe essa possibilidade. (EI-6, 2025, s/n)

Em tais casos, a reelaboração dos conteúdos no PPP se insere dentro do campo da cultura indígena em sentido ampliado: "Sim, no PPP a gente tem colocado algumas ações da cultura como confecção de artesanato, plantas medicinais, festividades culturais". (EI-6, 2025, s/n)

O educador indígena (EI-6, 2025) compartilhou exemplos práticos de ações previstas e realizadas a partir do PPP, como oficinas e saídas pedagógicas com fins de pesquisa e valorização da cultura local.

> Agora dia 26 está previsto sobre confecção de artesanato e plantas medicinais". Essas atividades envolvem a participação direta de anciãos e pajés, que acompanham os estudantes em expedições à mata: "De vez em quando a gente leva uma turma juntamente com o pajé e um ancião mais velho que conhece [...] chega num local escolhido [...] e vai mostrando planta por planta [...] tem esse nome tal, serve para tal doença e é preparada dessa forma. (EI-6, 2025, s/n)

Foi questionado se, ao contrário das escolas não indígenas, que enfrentam restrições para realizar atividades externas com os estudantes, a escola Apinayé possui maior flexibilidade nesse aspecto. O entrevistado confirmou: "Sim, sim, de vez em quando a gente leva [...] porque aqui tem transporte escolar [...] solicita o ônibus, leva duas, três turmas para a mata." (EI-6, 2025, s/n)

De acordo com EI-6, essa vivência direta com o território, mediada pelos anciãos, é reconhecida como uma parte essencial do processo educativo, contribuindo para a transmissão de saberes e para a construção de uma identidade cultural fortalecida.

A fala do professor indígena (EI-6, 2025) evidencia o compromisso da escola indígena com uma educação ancorada nos saberes tradicionais, mas atenta às transformações contemporâneas. Sua experiência como coordenador pedagógico mostra que o PPP, quando construído coletivamente, pode servir como instrumento para a valorização da cultura local, o resgate de práticas esquecidas e a integração crítica das novas tecnologias.

2.5.7 Entrevista 7 – Educador Indígena 7 (EI-7)

A entrevista com o professor e gestor escolar indígena (EI-7, 2025) abordou temas como ancestralidade, cultura e gestão escolar indígena. Nela, o educador compartilhou suas percepções sobre o papel da ancestralidade, a participação da comunidade e as práticas culturais na condução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Ao ser questionado sobre a inclusão da ancestralidade na gestão escolar e no PPP da escola indígena, o entrevistado respondeu:

> Sim, é claro. Até porque agora, no momento, na atualidade, somos orientados para essa direção. Antes, há muitos anos, não era assim. Agora é o papel nosso, é o papel da escola. O PPP, que é um documento norteador da escola, precisa, lógico, de participação da comunidade, dos pais, de liderança. E aqui, a elaboração do nosso PPP tem a participação de pessoas de idade, pais, de idade. É porque, por conta de, às vezes, por algum momento, na correria, a gente deixa de convidar a maioria, mas eles participam, sim. (EI-7, 2025, s/n)

A participação dos professores também é destacada: “A participação dos professores é o que eles mais propõem de aspectos da cultura, embora que venha o aspecto que não é da cultura, mas que a escola também precisa inserir no PPP.” O PPP contempla três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira, sendo na pedagógica onde constam aspectos culturais da cultura Apinayé. (EI-7, 2025, s/n)

> Quando é colocado lá, a escola tem que cumprir. Até o momento, em boa parte das ações previstas no nosso PPP, nós estamos cumprindo, em boa parte já foram feitas as ações. E lá também tem a questão da saúde, a questão do esporte, uma Corrida da Tora, todos esses aspectos culturais da cultura indígena têm constado. (EI-7, 2025, s/n)

EI-7 enfatiza que a escola também realiza atividades da cultura não indígena, sobretudo no esporte: “Também não deixa de realizar aspectos da cultura não indígena, como o esporte, em geral, porque já é uma realidade que os Apinayés e a mídia assimilaram bastante, e é forte também, é realidade a questão do esporte.”

EI-7 destaca o trabalho de um professor de esporte engajado que organiza a participação dos estudantes em eventos como o JET (Jogos Estudantis de Tocantins) e os Jogos Indígenas. “Todos os anos a nossa escola participa e nossos atletas participam bem, têm a disponibilidade, o professor organiza, mobiliza e participa.” (EI-7, 2025, s/n)

Sobre as modalidades esportivas, o educador destaca a das meninas:

> O tipo de esporte que é bastante presente é o que envolve modalidades dos Jogos Indígenas, como corrida da tora, corrida de flecha, corrida de varinha, atletismo, tudo praticado quando o evento é exclusivo para a cultura indígena. Quando é no geral, aí vem futebol, outras modalidades. (EI-7, 2025, s/n)

EI-7 observa que, recentemente, as meninas começaram a se envolver no futebol, o que antes não existia: “Agora está existindo. Na grande maioria das aldeias, as meninas estão jogando. São coisas que, nas escolas, têm acontecido. E quando disputam essas modalidades lá fora, dificilmente perdem. Elas têm muita afinidade com o esporte.” (EI-7, 2025, s/n)

Sobre o cumprimento das ações do PPP e a diversidade linguística, EI-7 explica que “O que está no PPP para ser realizado, nós estamos fazendo, embora nem

sempre no tempo hábil, a gente reprograma. Por exemplo, algumas ações não foram feitas nesse semestre, mas reprogramamos para o segundo semestre.”

EI-7 esclarece sobre as ações como higiene corporal, boa alimentação, e projetos de leitura que contemplam o português e a língua Apinayé:

> Aqui temos professores indígenas que trabalham com a língua indígena, que é a leitura. E fazemos essa diversificação, tanto na língua portuguesa quanto na língua panhĩ. (...) Na verdade, percebemos que nossos estudantes precisam conhecer coisas novas, que não são da cultura, mas eles têm interesse de aprender e conhecer. A gente não pode proibir, porque conhecimento é liberdade, conhecimento para todos. (EI-7, 2025, s/n)

O educador (EI-7, 2025) relata que, apesar das dificuldades em engajar os jovens, a escola mantém um incentivo constante à valorização da cultura local. Segundo ele, há um esforço para que os estudantes preservem suas tradições, se envolvam com as manifestações culturais e participem de atividades como a cantoria, contando sempre com a mobilização da comunidade escolar.

Em relação às práticas corporais e às lutas ancestrais, o educador ressalta que essas manifestações são reconhecidas como expressões importantes da para a educação indígena: “O movimento do corpo é essencial. Nossos antepassados já entendiam que, além de manter a forma, era para preparar o corpo para ficar resistente para a luta.” (EI-7, 2025, s/n)

EI-7 ressalta que, embora outros povos indígenas, como os Karajá, ainda mantenham práticas de luta corporal, os Apinayé não mantêm atualmente. Contudo, em 2022, atletas Apinayé participaram dos Jogos Indígenas em Palmas, e um atleta foi bicampeão em luta corporal, modalidade praticada pelo povo Javaé.

Sobre a possibilidade de resgatar e trabalhar lutas indígenas, EI-7 explica: “Pode, desde que a comunidade e a escola achem apropriado. Por exemplo, o povo Canela adotou práticas dos Krahô para resgatar sua luta, mesmo que não seja originária do seu povo. Isso é respeitado. (...) Desde que assumi a gestão, ainda não apresentei a proposta, mas vou tentar resgatar e revitalizar a luta corporal.”

O educador compara o apagamento das práticas corporais com a questão linguística, onde povos que perderam a língua indígena adotam o português como língua indígena, e isso é respeitado.

EI-7 ressalta a dificuldade em engajar estudantes do ensino médio nas atividades culturais, que muitas vezes resistem, mas a escola não desiste: “Continuamos incentivando, insistindo, chamando. É o nosso papel.”

Sobre a infraestrutura e os planos voltados às práticas corporais na escola, o educador (EI-7) destaca a necessidade de um espaço físico apropriado para a realização das lutas tradicionais. Ele afirma que o local deve ser preparado com areia, a fim de evitar acidentes, e menciona a intenção de dialogar com a prefeitura para obter o material necessário e viabilizar a construção desse espaço.

O gestor acredita que, com um ambiente adequado para os treinos, a prática poderia tornar-se parte da rotina escolar e se fortalecer entre os estudantes, pois, ao ser incorporada ao cotidiano, tende a despertar o interesse dos jovens e favorecer o desenvolvimento técnico.

2.5.8 Entrevista 8 – Educador Indígena 8 (EI-8)

O entrevistado (EI-8) é um educador indígena do povo Apinayé que atua no contexto escolar e comunitário, articulando saberes tradicionais e desafios atuais. Ele expressa uma profunda ligação com a ancestralidade e com a cultura de seu povo, refletindo sobre as transformações socioculturais, a importância da língua e dos ritos, e os impactos das relações com a sociedade envolvente.

EI-8 inicia sua fala abordando a importância dos antepassados para o entendimento da identidade do povo Apinayé, destacando a figura do guerreiro Tekator, cuja atuação foi fundamental durante o período de luta pela demarcação territorial:

> Hoje a gente trabalha muito sobre os antepassados, a gente trabalha com o nome Tekator, Tekator é um nome que também outras pessoas usam, só que o Tekator foi uma das pessoas bem mais lutadoras, que buscou desafios na época por causa da demarcação da terra, hoje a gente vê que ele foi um dos guerreiros." (EI-8, 2025, s/n)

EI-8 segue refletindo sobre a dinâmica da cidade e do território indígena, e como o contato com outros municípios vizinhos e o avanço do tempo acabam por modificar as características físicas e culturais das pessoas indígenas.

O entrevistado destaca que, com o tempo, a "cor e o sangue indígena em si, o original, ele vai ficando frágil. Fica fraco. O cabelo também vai mudando, a pele vai mudando. É o tempo que nós vivemos." (EI-8, 2025, s/n) Essa constatação enfatiza a transformação física e social vivenciada pela comunidade, fruto do contato com outras populações e das mudanças internas.

Apesar das transformações físicas e culturais, o entrevistado ressalta a importância do "espírito" e da identidade espiritual e cultural para a sobrevivência do povo: "A gente vem também com o nosso espírito, espírito de luta, espírito de buscar a... Nós temos dois partidos. A gente pede para o nosso espírito buscar força, buscar fazer essa interligação com o mundo espiritual e com o mundo atual." (EI-8, 2025, s/n)

O entrevistado reforça a necessidade de valorização dos saberes tradicionais, das línguas, das danças e dos rituais como elementos centrais para a manutenção da identidade indígena:

> Eles falam que a identidade a gente tira do cartório, tira da identificação, mas a nossa identidade em si mesma é continuar falando, continuar com as danças, continuar com as brincadeiras e continuar passando esse nosso conhecimento para as novas gerações. Para eles não terem a nossa identidade um livro, porque se a nossa identidade, que é a pintura, a fala e as cantorias, a gente não vai existir mais. (EI-8, 2025, s/n)

O entrevistado alerta para os riscos da perda da língua indígena, que implicaria não apenas a perda da fala, mas de toda a identidade cultural: "O nosso povo em si ainda vai continuar indígena, mas a nossa fala, a gente não perder a nossa fala em si, a gente vai falar com o português. E esse português não vai identificar mais como indígena, ele já vai ser visto por outros olhos." (EI-8, 2025, s/n)

Sobre a convivência com outros povos e as formas de discriminação que ocorrem dentro e fora da comunidade indígena, EI-8 oferece uma análise franca e crítica:

> As discriminações são muitas, são grandes. Eu mesmo já apresentei muitos assim. Vamos dizer que eu tenho um cabelo aqui que é liso, eu tenho um cabelo e veio um parente meu, vamos dizer, um parente meu de outro estado, que tem um cabelo bem enroladinho, só que ele é indígena, só que nós somos de uma região diferente. Existem essas discriminações, o indígena discrimina o outro. (EI-8, 2025, s/n)

EI-8 comenta sobre os desafios das uniões interétnicas, as percepções sobre características físicas distintas, e como isso gera questionamentos e críticas no interior da comunidade:

> Quando casa, vamos fazer esse elo, quando nascem os filhos, as com outras características, e hoje também ele faz essa crítica, ele se foca muito nesse sentido também. Vamos dizer que tem uma indígena que tem uma pele bem branca, e para ser indígena, para comparar com o outro que é mais moreno, ele faz essa crítica. O indígena que nasce loiro, isso também é outra crítica, porque o cara do cabelo, o cara do olho azul que tem, isso é um desafio que a gente enfrenta no dia a dia, ao passar do tempo. (EI-8, 2025, s/n)

EI-8 procura esclarecer que a questão da língua, da ancestralidade e do reconhecimento interno e externo da identidade indígena são temas centrais para a

sua prática pedagógica e social. Ao mesmo tempo, ele aponta para os desafios da discriminação, do preconceito e da transformação cultural provocada pelo contato constante com a sociedade não indígena.

2.6 Resultados e Discussão das Entrevistas com os Educadores Indígenas

As entrevistas foram conduzidas por meio de diálogos abertos, com atenção especial às questões centrais que norteiam este estudo. O foco principal foi investigar como a ancestralidade é abordada na educação escolar indígena Apinayé, considerando o corpo como instrumento de conhecimento historicamente acumulado e socialmente transmitido. Buscou-se compreender os livros, materiais pedagógicos, metodologias e técnicas de ensino empregados nas escolas Apinayé, bem como as implicações da ancestralidade na construção do currículo escolar indígena.

De acordo com o conteúdo das entrevistas, ficou constatado que para os educadores indígenas Apinayé, o corpo possui um significado que ultrapassa a dimensão física ou biológica, sendo um verdadeiro espaço simbólico de identidade, ancestralidade e resistência cultural. Eles enfatizam que o corpo é um instrumento vivo da memória coletiva, um elo essencial entre o presente e o passado, onde se expressam as tradições, a espiritualidade e as práticas de saúde e luta que formam a base da cultura Apinayé.

Como destacou um dos educadores, “o movimento do corpo é essencial. Nossos antepassados já entendiam que, além de manter a forma, era para preparar o corpo para ficar resistente para a luta” (EI-7). Essa concepção amplia o sentido do corpo para além do físico, integrando aspectos espirituais e sociais, numa visão holística muito presente nas práticas pedagógicas indígenas.

Verificamos que o material pedagógico nas escolas Apinayé é elaborado buscando uma convergência entre os saberes ancestrais e os conteúdos formais exigidos pelo sistema escolar. Existe uma valorização dos materiais que promovem o bilinguismo, com a língua portuguesa e a língua Apinayé (panhĩ) sendo trabalhadas em conjunto, por meio de projetos de leitura, contação de histórias e cantorias que preservam as narrativas ancestrais.

Observamos que os professores incorporam brincadeiras, danças e práticas corporais tradicionais, que funcionam como instrumentos pedagógicos que reforçam a identidade cultural dos estudantes e facilitam o processo de aprendizagem, numa

perspectiva intercultural. Contudo, os educadores apontam dificuldades relacionadas à falta de recursos adequados e à necessidade de formação continuada para aprofundar essa integração cultural no currículo escolar (EI-1, EI-4, EI-6, EI-7, EI-8).

A ancestralidade aparece como um conceito estruturante na vida e no trabalho dos educadores Apinayé, compreendida não apenas como um legado histórico, mas como um elemento presente e atuante que orienta a vida cotidiana, a espiritualidade e a educação.

É recorrente o destaque dado à participação dos mais velhos e à valorização das histórias dos ancestrais, como o guerreiro *Tekator,* cuja luta pela demarcação territorial simboliza a resistência e o orgulho do povo. Essa conexão com os antepassados legitima as práticas culturais e pedagógicas atuais e fortalece o sentido de pertença dos jovens à sua comunidade. A ancestralidade é, assim, compreendida como um fio que liga passado, presente e futuro, mantendo viva a cultura Apinayé (EI-3, EI-5, EI-7, EI-8).

O resgate cultural nas escolas e aldeias Apinayé é concebido como um processo dinâmico e coletivo, que envolve a revitalização de práticas tradicionais e a abertura para o diálogo intercultural. A reintrodução e valorização das lutas corporais ancestrais, por exemplo, é vista como um caminho para reforçar a identidade, mesmo que envolva a incorporação respeitosa de modalidades originárias de outros povos indígenas, como os Krahô. Os educadores ressaltam a importância de espaços físicos adequados para a prática dessas manifestações e a necessidade de apoio da comunidade e de parcerias institucionais para fortalecer esse resgate cultural (EI-2, EI-5, EI-7, EI-8). A dimensão coletiva e respeitosa desse processo demonstra uma compreensão madura da cultura enquanto algo vivo, aberto a transformações desde que preservados os valores e sentidos originais.

No âmbito da Educação Física, as escolas Apinayé buscam equilibrar a prática de modalidades esportivas tradicionais, como a corrida da tora, a corrida de flecha e a corrida de varinha, com esportes contemporâneos, como o futebol, especialmente em eventos que envolvem a comunidade não indígena. Contudo, muitas práticas corporais ancestrais têm sido deixadas de lado, tanto pela ausência de material didático (teórico e instrumental) quanto pelo apagamento cultural e pelo crescente interesse dos jovens por esportes não indígenas. (EI-2, EI-5, EI-7, EI-8).

Essa diversidade demonstra o diálogo constante entre a tradição e a modernidade, refletindo as mudanças socioculturais pelas quais os Apinayé passam.

Destaca-se ainda a crescente participação das meninas nas modalidades esportivas, algo que historicamente era menos comum, mas que hoje representa um avanço importante na inclusão e valorização do protagonismo feminino no esporte (EI-1, EI-4, EI-7).

Dentre os entrevistados, gestores e coordenadores pedagógicos demonstraram um forte comprometimento com a valorização da cultura no ambiente escolar. De acordo com os educadores, a preservação das práticas culturais é assegurada por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que articula as dimensões administrativa, pedagógica e financeira da escola, integrando de forma sistemática a cultura, a língua e as tradições Apinayé ao currículo escolar.

Para os educadores, a construção e a implementação do PPP envolvem ativamente a comunidade, os professores e os mais velhos, o que reforça o caráter coletivo, participativo e intercultural da gestão escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas, como a resistência de alguns estudantes do ensino médio, a escola mantém um esforço contínuo para fortalecer a identidade cultural e estimular a participação dos jovens em manifestações tradicionais, como a cantoria e as danças (EI-3, EI-5, EI-7, EI-8).

Nas aldeias, as práticas culturais seguem vivas e presentes, ainda que impactadas por transformações decorrentes do contato com a sociedade envolvente, da diversidade genética e das influências externas. Ritos, danças, cantorias e outras expressões culturais continuam sendo valorizadas e preservadas, mesmo com o enfraquecimento de algumas tradições, como as lutas corporais, e o adormecimento de outras. Os educadores destacam a importância do resgate dessas práticas ancestrais para assegurar a continuidade da cultura Apinayé, reforçando o papel da escola como um espaço fundamental de revitalização e transmissão dos saberes tradicionais (EI-2, EI-6, EI-7, EI-8).

Quanto ao futuro da cultura Apinayé, os educadores reconhecem desafios significativos, especialmente no engajamento dos jovens, que muitas vezes resistem às práticas culturais por influências externas e mudanças socioculturais. No entanto, há um consenso sobre a necessidade de persistência e incentivo contínuo, pois a sobrevivência da identidade cultural depende da mobilização de todas as gerações e do diálogo constante entre tradição e modernidade. A escola e a comunidade, juntas, desempenham um papel fundamental na construção desse futuro, promovendo o

orgulho cultural e estimulando a participação ativa dos jovens nas práticas e saberes ancestrais (EI-3, EI-5, EI-7, EI-8).

Diante do que foi analisado, evidenciamos que, para os educadores indígenas Apinayé, o corpo não se limita à dimensão biológica, sendo compreendido como um espaço de expressão cultural no qual se manifestam saberes, valores, memórias e práticas transmitidas entre gerações. Nessa perspectiva, o movimento corporal ocupa um lugar central na vida coletiva, pois é por meio dele que os conhecimentos acumulados ao longo do tempo são vivenciados, atualizados e compartilhados nas práticas culturais, nos ritos, nas danças, nas lutas e nos jogos tradicionais.

Da mesma forma, a ancestralidade configura-se como um princípio fundamental da vida social e educativa Apinayé. Mais do que uma herança do passado, ela se apresenta como uma presença ativa que orienta os modos de ser, de conhecer e de educar no presente. A relação com os antepassados, mantida por meio das narrativas, das práticas culturais e da participação dos mais velhos, contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e garantir a continuidade dos valores que sustentam a identidade coletiva do povo.

Nesse contexto, as concepções de corpo e ancestralidade tornam-se fundamentais para a educação escolar indígena, pois oferecem bases para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos do povo Apinayé. Ao reconhecer o corpo como portador de saberes e a ancestralidade como eixo formador da vida comunitária, a escola amplia seu papel como espaço de valorização cultural, contribuindo para a formação das novas gerações em diálogo com sua história, sua cultura e seu território.

O próximo capítulo aprofunda a discussão acerca das relações entre corpo e ancestralidade na cultura indígena Apinayé, analisando como essas dimensões se articulam aos processos educativos, às práticas culturais e às formas tradicionais de produção e transmissão de conhecimentos. Serão discutidos a centralidade do corpo nas experiências socioculturais indígenas e os processos de reelaboração cultural vivenciados pelo povo Apinayé, evidenciando o papel da educação escolar indígena no fortalecimento identitário, na valorização dos saberes tradicionais e na resistência às formas históricas de colonialidade.

CAPÍTULO 3
CORPO E ANCESTRALIDADE INDIGENA APINAYÉ

KAPIX 3

TANHMÃ AMNEPEM MẼ PIGÊT JAJA KOT ANHÎPÊX

Este capítulo discute as inter-relações entre corpo e ancestralidade na cultura indígena Apinayé, articulando essas dimensões aos processos educativos e às formas tradicionais de conhecimento que constituem a experiência vivida por esse povo. Parte-se da compreensão de que o corpo, nas culturas indígenas brasileiras, não se limita a uma definição biológica, mas se configura como elemento central na constituição do ser, da coletividade e da relação com o mundo, sendo expressão das vivências culturais, espirituais e sociais e, portanto, da própria ancestralidade.

A base teórica fundamenta-se nas contribuições de Daniel Munduruku (2009), escritor indígena; Wenceslao Oliveira Júnior e Alik Wunder (2020), educadores; Leite e Albuquerque (2024), autores do artigo “Corpo” e “ancestralidade” nas culturas indígenas: uma revisão integrativa da literatura; Paulo Freire (1993), Victor Ferri Mauro (2013), pesquisador nas áreas de História e Ciências Sociais; Sylvia Caiuby Novaes (1993), antropóloga; Paula Caleffi (2003), historiadora; Karina Augusta Limonta Vieira (2020), pedagoga; Albuquerque (2008; 2014; 2021), linguista; Curt Nimuendajú (1983) e Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), linguistas; George Lakoff e Mark Johnson (2002), autores nas áreas da Linguística e Filosofia; Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (2022), linguista; Kiusam Regina de Oliveira (2019), pedagoga; Rafaela Bayerl de Lima e Marta Coelho Castro Troquez (2024), educadoras; Geni Daniela Núñez Longhini (2022), psicóloga; Catherine Walsh e Oliveira (2012), pesquisadoras da área da Educação; Alexandre Saul e Ana Maria Saul (2017), educadores; Maria Eliete Santiago e José Batista Neto (2011), educadores; e Leite (2017) e Leite et al. (2018), autores.

Incluímos, ainda, como referenciais normativos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b). Esse conjunto teórico contribui para sustentar o debate desenvolvido no capítulo e para a compreensão do problema de pesquisa, que busca analisar de que maneira a ancestralidade do povo Apinayé se manifesta e é incorporada no contexto da educação escolar indígena, especialmente por meio das representações do corpo e das práticas culturais.

Complementarmente, são incorporadas as produções de autores do próprio povo Apinayé, de modo a fundamentar os conceitos de corpo e ancestralidade a partir de perspectivas internas à comunidade. Para tanto, foram selecionados trabalhos científicos produzidos por acadêmicos e professores Apinayé, que abordam essas temáticas no âmbito da educação escolar indígena e evidenciam como tais saberes são compreendidos e transmitidos. Destacam-se, nesse contexto, os estudos de Cassiano Sotero Apinagé (2017); Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé (2017; 2019); Rosilene Fernandes da Costa Apinajé (2018; 2022); Sheila Baxy Pereira de Castro Apinajé (2019); Andressa Irembete Pereira da Silva Apinajé (2020); Célio Ribeiro Dias Apinajé (2020); Fabrício Laranja Salvador Apinajé (2023); e Gilberto Pereira Apinajé (2025).

No âmbito da educação escolar indígena, pontuamos a importância de propostas pedagógicas em sintonia com as formas próprias de ensino e aprendizagem do povo Apinayé. A ancestralidade, nesse sentido, é compreendida como princípio organizador da prática educativa, envolvendo os saberes transmitidos pelos mais velhos, a relação com o território e os modos próprios de viver e conhecer. A crítica à estrutura escolar hegemônica evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade cultural da comunidade, respeitando suas formas de organização, seus rituais, sua língua e sua cosmovisão.

Nesse seguimento, analisamos propostas que articulam a educação indígena aos processos de afirmação cultural e fortalecimento da ancestralidade. Nessa perspectiva, examinamos como a educação escolar indígena abordava as pautas sociais da comunidade e de que maneira uma pedagogia fundamentada no reconhecimento da ancestralidade poderia contribuir para o fortalecimento do movimento decolonial indígena. Também se investigou a percepção da educação indígena Apinayé acerca do futuro e as estratégias adotadas para a preservação de suas características étnicas diante do contato com diferentes culturas, considerando os desafios e as influências decorrentes do mundo globalizado sobre a identidade cultural do povo Apinayé.

Nessa subsequência, analisamos propostas que articulam a educação indígena à valorização da ancestralidade e aos processos de afirmação cultural, entendidos como caminhos de fortalecimento dos saberes tradicionais e de resistência à colonialidade.

Dessa forma, examinamos como a educação escolar indígena abordava as pautas sociais da comunidade e de que maneira uma pedagogia fundamentada no

reconhecimento da ancestralidade poderia contribuir para o fortalecimento do movimento decolonial indígena.

Também se investigou a percepção da educação indígena Apinayé acerca do futuro e as estratégias adotadas para a preservação de suas características étnicas diante do contato com diferentes culturas, considerando os desafios e as influências decorrentes do mundo globalizado sobre a identidade cultural do povo Apinayé. Tal abordagem considera a interculturalidade crítica e a diversidade epistemológica como pilares para a superação de práticas ainda excludentes, propondo uma educação mais inclusiva e comprometida com os direitos dos povos indígenas.

No capítulo, se discutem os processos de reelaboração cultural vivenciados pelo povo Apinayé no contexto contemporâneo, destacando-se como, especialmente no espaço escolar, o diálogo com saberes tradicionais, inclusive de outros povos indígenas, pode contribuir para o fortalecimento e a revitalização de suas práticas culturais, configurando-se como estratégia de afirmação identitária diante das pressões externas.

3.1 Corpo e Ancestralidade nas Culturas Indígenas Brasileiras

Ao se empregar a palavra “corpo”, muitas vezes negligencia-se a multiplicidade de significados que esse termo pode abarcar, englobando desde as estruturas anatômicas até as estruturas sociais. O termo “corpo” está intrinsecamente relacionado com o modo de viver. Pode ser empregado para referir-se à estrutura orgânica que constitui o ser humano ao indivíduo biológico, mas também pode referir-se a pessoas que percebem e interpretam o mundo de forma singular, assim como a sujeitos sociais que interagem e dependem de outros seres vivos para se organizar.

Dessa maneira, o corpo em movimento assume a forma de uma síntese cultural que se manifesta em cada ação humana. Essas vivências culturais proporcionam uma compreensão mais profunda de seu próprio corpo.

De acordo com as observações de Munduruku (2009), durante o processo de colonização, os corpos dos povos indígenas foram desconsiderados, negados e transformados, revelando a tentativa de romper com suas formas próprias de existência e expressão. No entanto, muitos conhecimentos ancestrais permaneceram preservados, pois continuaram a ser alimentados pelas tradições e a sustentar a construção de saberes originários. Assim, para os povos indígenas, o corpo está

indissociavelmente ligado à mente e ao espírito, configurando-se como uma manifestação concreta da ancestralidade.

Ao abordar a relação entre o corpo e a ancestralidade na construção do conhecimento, é crucial destacar que está tratando de um tipo de conhecimento que não deve ser interpretado como “primitivo” no sentido de ultrapassado ou de qualidade inferior. Pelo contrário, deve reconhecer a riqueza desse patrimônio para as futuras gerações. Apenas quando considera sua função em relação aos valores sociais da comunidade que o desenvolveu pode apreciar claramente seu alto grau de desenvolvimento.

Através da expressão coletiva de seu corpo em movimento e suas intencionalidades é possível construir e fortalecer as comunidades indígenas e suas interações tanto entre si como com o mundo. E, esse processo envolve as memórias e os afetos que moldaram sua ancestralidade.

Para o escritor indígena Daniel Munduruku (Oliveira Júnior; Wunder, 2020), os saberes acumulados não são apenas compilações de informações, mas também compêndios de experiências vivenciadas.

A ancestralidade transcende a mera narrativa histórica, adquirindo a natureza de uma memória viva. A convergência desses elementos pode ser condensada em uma única palavra: “pertencimento”. Pertencimento é uma disposição de espírito, uma mudança paradigmática, um ciclo ininterrupto. Pertencer implica na perpetuação de legados e na forja de mentalidades. A habitação que incorpora os saberes ancestrais, por conseguinte, constitui a semente que dá origem ao sentimento de pertencimento, destinada a engendrar transformações de mentalidade e sensibilidade. (Oliveira Júnior; Wunder, 2020),

Entretanto, as pessoas que vivem nas grandes cidades, que têm acesso a recursos tecnológicos sofisticados e a um certo conforto em suas casas muitas vezes negligenciam seu próprio corpo e sua própria ancestralidade. É somente quando param para refletir sobre o significado de suas vidas e toda a história de suas famílias que podem passar a entender os saberes dos povos tradicionais, uma vez que grupos étnicos que valorizam suas culturas e que conseguiram preservar e aprofundar a compreensão de suas raízes, como no caso dos povos indígenas, podem almejar um mundo mais justo para seus descendentes.

Nesse sentido, Leite e Albuquerque (2024) realizaram um estudo com o objetivo de descrever a concepção dos termos “corpo” e “ancestralidade” no contexto

das culturas indígenas, oferecendo embasamento acadêmico para o uso dessas categorias. Para isso, os autores selecionaram trabalhos científicos que abordam os povos Borari, Potyguara, Guajajara, Baniwa, Kokama, Kaingang e Krenaque, incorporando contribuições de intelectuais indígenas reconhecidos, como Kaká Werá, Daniel Munduruku, Sônia Guajajara e Ailton Krenak, entre outros. As concepções identificadas foram organizadas e apresentadas em citações diretas na Quadro 2.

Quadro 2: Concepções de Corpo e Ancestralidade nas Culturas Indígenas

N.	AUTOR (ANO)	RESULTADOS
01	Burlamaqui e Aguiar (2023)	“Esses povos promovem a conjugação do corpo, da mente e do espírito, enraizados em memórias e vivenciados nas formas de expressão da vida” (p. 810).
02	Santos, Oliveira e Dantas (2003)	“As mulheres são protagonistas neste movimento ao defender seu corpo-território, pois este constitui a identidade indígena, seus modos de vida, as tradições e a história dos seus povos” (p. 15).
03	Santos (2023)	“O corpo é feito de vísceras, pele, osso, mas é também feito de memórias, vivências, histórias, e, são aspectos que tornam responsável pelo tempo e pelos legados da ancestralidade” (p. 29).
04	Ribeiro (2022)	“O primeiro alvo do canhão de desencanto colonial é o corpo, juntamente com a separação da natureza e sua dimensão coletiva, conectiva e encantada” (p. 4).
05	Aurora (2022)	“Estamos sempre em movimento com o nosso corpo território, estamos dentro e fora do território, somos os corpos políticos de continuação de nossas avós e mães, e queremos que nossas filhas e netas continuem fazendo essa incidência de proteção e cura de corpos” (p. 97).
06	Nunes (2023)	“(...) aprendi desde cedo que os corpos manifestam, sejam em constantes movimentos como também estacionados” (p. 03).
07	Cavalcanti (2023)	“(...|) esses corpos eram relacionais e dependiam das posições sociais para afirmar superioridade ou inferioridade, agora o gênero essencializa essas pessoas e elas já têm posições definidas reguladas por seus órgãos genitais” (p. 102).
08	Pinto (2023)	“Entendo que o corpo é político e que se constitui no movimento e no contato com ações sociais, culturais e históricas, neste contexto” (p. 11).
09	Santos e Kaingang (2022)	“Após séculos de incorporação da condição colonial, vemos que estes estrangeiros são hoje considerados pioneiros, dão nome às ruas e vistos como emblemas do “desenvolvimento” (p. 524).
10	Figueira (2023)	“Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (KRENAK, 2022, p. 11).

Fonte: (Leite e Albuquerque, 2024, p.375),

Com base nas reflexões de Leite e Albuquerque (2024), este estudo desenvolve uma análise comparativa que busca compreender de que modo as noções de “corpo” e “ancestralidade” influenciam as práticas culturais e contribuem para o

fortalecimento dos processos de afirmação identitária entre diferentes povos indígenas.

O primeiro trabalho analisado (número 01 da Quadro 2), intitulado “Corpo-Afeto e Ancestralidade no Processo Educativo dos Povos Indígenas e Quilombolas: Saberes-Vivências de Docentes Atuantes na Região Amazônica”, Burlamaqui e Aguiar (2023) investigam a influência das identidades indígena e negra, fundamentadas na ancestralidade, nos processos educacionais amazônicos.

Utilizando a fenomenologia-hermenêutica, os autores contrapõem a perspectiva ocidental, que dicotomiza corpo e mente, atribuindo à mente a razão e ao corpo uma natureza mecânica, à cosmovisão indígena e quilombola, que concebe a pessoa como uma entidade ancestral, sensível e integrada à natureza e ao cosmos.

Para esses povos, corpo, afeto e ancestralidade, moldados por suas cosmovisões, orientam a existência e a resistência contra a negação eurocêntrica de suas diferenças culturais, transcendendo o físico para abarcar dimensões naturais, históricas e filosóficas, enquanto a ancestralidade engloba todo esse trajeto histórico (Burlamaqui; Aguiar, 2023).

Na pesquisa intitulada "Índia Mulher: Narrativa sobre Identidade, Corpo-Território e Autorreconhecimento" (número 02 da Quadro 2), que é um recorte de uma dissertação de mestrado voltada a compreender como Guayumi Potyguara, mulher indígena e pesquisadora, se reconhece como indivíduo, Santos, Oliveira e Dantas (2023) constroem uma narrativa de vida marcada por experiências de violência familiar, negação da identidade indígena e posterior autorreconhecimento.

Fundamentada em uma abordagem decolonial, a investigação utiliza o conceito de “corpo-território”, entendendo que é impossível separar o corpo individual do coletivo. Nessa perspectiva, o corpo é composto por afetos, recursos e possibilidades que não se limitam ao indivíduo, mas se tornam singulares na medida em que estão sempre em relação com outros seres humanos e formas de vida.

O estudo também propõe que a ancestralidade, ao invés de ser um mero passado, é “um mecanismo de guerra usado pela colonialidade”, pois “tem memória não tem pelo que lutar” (Santos; Oliveira; Dantas, 2023, p. 4), o que reforça sua relação com o corpo-território como forma de resistência e fortalecimento étnico.

Na dissertação "Apiaká - Maytapu: Uma Performance sobre Família e Ancestralidade Indígena", Santos (2023) investiga suas origens indígenas por meio

das narrativas de seus familiares, com o objetivo de contextualizar a história dos povos do Baixo Tapajós e dos Apiaká-Maytapu.

A autora centra sua análise na genealogia pessoal, destacando que “a travessia entre gerações é importante para compreender o que meu corpo carrega há muitos anos” (p. 30). O estudo revisita a história da colonização e as violências cometidas contra mulheres indígenas, articulando aspectos territoriais, aparência física e estudos genéticos.

Santos (2023) ressalta que a genética revela características físicas, mas não determina traços culturais e propõe uma compreensão do corpo como portador de marcas físicas e da ancestralidade como expressão da trajetória histórica familiar. Ao afirmar que “a característica fisicamente evidente provém de nossa ancestralidade indígena” (p. 39), a autora reforça a centralidade da relação entre corpo e ancestralidade em sua pesquisa e nas vivências indígenas abordadas.

Nunes (2023), na pesquisa “Piá: Ancestralidade, Criação Artística e Movimento Dançado, adota uma abordagem exploratória com o objetivo de analisar os saberes indígenas e afro-brasileiros presentes na performance coreográfica intitulada “Piá”. A autora concebe a dança como uma esfera de conhecimento voltada à construção de uma educação artística antirracista, com a ancestralidade como eixo central.

Nunes (2023) explica que ao longo da história, nossos corpos têm sido constantemente objetificados e reduzidos a meros instrumentos de servidão, mas ressalta que sempre houve sujeitos dispostos a romper com essas condições. Atuando como militante, a autora defende a importância de reconhecer e incorporar a diversidade ancestral de maneira ética, política e humanitária no ambiente acadêmico, valorizando os corpos como territórios vivos de memória e resistência.

O artigo de Cavalcanti (2023) tem como objetivo analisar as representações de gênero nas obras de arte "Moema" (1866) de Victor Meirelles e "O último Tamoio" (1883) de Rodolfo Amoedo. A análise enfoca a percepção do corpo e da ancestralidade presentes nessas pinturas, considerando as implicações de gênero na representação dos personagens.

A análise se concentra na percepção do corpo e da ancestralidade presentes nessas pinturas, considerando as implicações de gênero na representação dos personagens.

Figura 17: Moema, pintura de Victor Meirelles - 1866

Fonte: (Moema, 2023)

Em “Moema”, a personagem central é retratada de forma parcialmente exposta, emergindo das águas do mar com parte de seu corpo sobre a areia e, do ventre para baixo, sobre uma pedra. Seus cabelos espalhados e um colar de penas que cobre sua região genital são elementos destacados na composição. A representação de “Moema” como uma figura feminina parcialmente desprotegida sugere uma vulnerabilidade e sensualidade associadas ao corpo feminino. Esta imagem é, portanto, uma representação de gênero que enfatiza estereótipos tradicionais da feminilidade.

Já em “O último Tamoio”, a pintura retrata a cena de Aimberê, líder dos Tamoios, carregando o corpo de sua esposa Iguaçu, que foi morta durante um conflito com os portugueses.

Aimberê, em um ato de desespero, decide se suicidar ao se lançar ao mar. Ele é representado com parte de seu corpo na areia e parte na água, vestindo um colar de penas que cobre sua região íntima e adornos de penas em seus braços. Além disso, a presença de um jesuíta vestido como franciscano na cena acrescenta um elemento de conflito cultural e religioso. A representação de Aimberê como um líder indígena em luto e resistência à escravidão enfatiza a masculinidade e a força, em contraste com a vulnerabilidade de Moema.

Figura 18: O último tamoio, pintura de Rodolfo Amoedo - 1883

Fonte: (O Último Tamoio, 2023)

Ambas as obras compartilham a presença de corpos mortos na areia da praia, mas representam diferentes perspectivas de gênero. Moema é retratada como uma figura feminina vulnerável e sensual, enquanto Aimberê é representado como um líder masculino em luto e resistência. Essas representações de gênero nas obras de arte refletem as concepções culturais e sociais da época em que foram criadas.

Cavalcanti (2023) argumenta que os indígenas nas pinturas são utilizados como símbolos de ancestralidade e diferenciação em relação à cultura portuguesa na história brasileira. No entanto, essas histórias e identidades indígenas são frequentemente desconsideradas pelos colonizadores, que as consideram inferiores e atrasadas. Além disso, o uso do termo “corpo” nas análises das pinturas não se refere apenas aos cadáveres dos personagens, mas também simboliza o corpo social dos indígenas, que é representado como subjugado pelos interesses e desejos de dominação dos europeus. Portanto, as representações de gênero nas obras de arte são intrinsecamente ligadas às questões de poder, colonialismo e identidade cultural na história brasileira.

Na pesquisa "Tsu Uni: Ancestralidade Kokama em Performatividade", Pinto (2023) busca responder às questões de como desenvolver preparações corporais para o estudo da água e como o "corpo água" se move com fluidez.

A autora conclui que sua ancestralidade se materializa através das águas do Tsu Uni, um rio com o qual seus parentes Kokama têm uma profunda ligação. Dessa maneira, seu corpo se torna indissociável do rio, carregando consigo a história e as memórias de seu povo. Pinto (2023) utiliza fotografias realizadas no Igarapé Água Branca, localizado em Manaus, como parte dos resultados de sua pesquisa.

Em sua língua materna, "Tsu" significa corpo e "Uni" significa água. A autora também explora cartografias geográficas e dos afetos, destacando a dança como uma forma de performance que conecta corpo e ancestralidade, ao mesmo tempo em que aborda questões de gênero, sexualidade e decolonialidade.

Santos e Kaingang (2022) analisam a memória coletiva do Coletivo Kókir, formado pelas autoras, que se dedica à produção e exposição de arte indígena. A pesquisa investiga os processos criativos do coletivo, ligados ao reconhecimento da ancestralidade indígena.

O Coletivo aborda a questão da fome nas terras indígenas, ampliando o conceito para incluir a ancestralidade, simbolizada pela ação de "morder" peças artesanais Kaingang. A ação se materializa no trabalho “Comestíveis”, no qual cestas são reproduzidas em papel comestível e servidas na exposição “Sustento” (p. 530). As autoras explicam que essa prática simboliza a rejeição à subalternidade e a incorporação de saberes ancestrais na arte, materializados pelo corpo em sua expressão artística.

Na última pesquisa da Quadro 1, Figueira (2023) apresenta uma resenha crítica do livro “Futuro Ancestral”, de Ailton Krenak, destacando sua reflexão sobre a humanidade e sua preferência pelo “som das águas” e o “ritmo da terra” em contraste com a vida moderna e a robotização.

Krenak (2022) afirma que sua obra deveria ser leitura obrigatória em cursos de graduação e pós-graduação, dada a universalidade de sua mensagem. Figueira (2023) também explora a ironia de como a sociedade valoriza rios sagrados, como o Ganges, enquanto degrada corpos d’água locais.

Com base na obra de Krenak (2022), Figueira (2023) observa a desconexão entre a sociedade moderna e a natureza, enfatizando a necessidade de conscientização ambiental. A pesquisa ainda destaca a importância da literatura

indígena e a cosmovisão indígena, com o conceito de “corpo” de Krenak sendo compreendido como uma interconexão entre a pessoa, a ancestralidade e o ambiente. A análise de Figueira (2023) sublinha o chamado de Krenak para uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea e a urgência de reconectar-se com as raízes ancestrais e a natureza.

Diante das análises realizadas por Leite e Albuquerque (2024), constata-se que, entre os povos indígenas estudados, o conceito de “corpo” ultrapassa os limites da dimensão física, sendo compreendido como parte essencial de uma cosmopercepção que integra natureza, território e ancestralidade.

O corpo, nesses contextos, emerge como um repositório de saberes, afetos e memórias, conectando o indivíduo a seus antepassados, aos espaços que habita e às coletividades com as quais estabelece relações ao longo da vida. A literatura revisada por Leite e Albuquerque (2024) evidencia que os autores das pesquisas analisadas (que são em sua maioria indígenas ou pessoas comprometidas com essas comunidades) reafirmam a inseparabilidade entre corpo e território, destacando a corporeidade como expressão viva da ancestralidade.

As discussões presentes nos estudos analisados, ao abordarem temas como identidade, gênero, sexualidade e decolonialidade, revelam o corpo indígena como um espaço de resistência, expressão política e continuidade cultural, elementos que também se manifestam na realidade do povo Apinayé.

Assim como em outros contextos indígenas, entre os Apinayé, a corporeidade está profundamente ligada à transmissão de saberes tradicionais, à organização social e ao fortalecimento da identidade étnica. Nesse sentido, a arte, a educação e a produção de conhecimento assumem papel central no processo de valorização da cultura Apinayé, apontando para a importância de políticas públicas que reconheçam e legitimem suas epistemologias próprias.

Diante disso, torna-se igualmente relevante que a relação entre corpo e ancestralidade, tema central nos estudos analisados, seja também incorporada de forma mais aprofundada na educação indígena do povo Apinayé, considerando suas especificidades culturais, históricas e cosmológicas.

3.2 Educação e Ancestralidade para os Autores Indígenas Apinayé

Diante das dificuldades históricas enfrentadas pelo povo Apinayé, a educação escolar surge como uma possibilidade de atuar no resgate e na manutenção da cultura indígena, valorizando os saberes ancestrais que compõem seu patrimônio imaterial.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender como as políticas educacionais podem ser articuladas a outras formas de construção do conhecimento no contexto indígena, por meio de processos de aprendizagem que respeitem a interculturalidade e a decolonialidade.

A construção de propostas educacionais voltadas aos povos indígenas demanda o rompimento com paradigmas hegemônicos de origem eurocêntrica, os quais historicamente têm operado na marginalização dos saberes originários.

De acordo com as informações obtidas através da pesquisa de campo desta pesquisa, no contexto da educação do povo Apinayé, emerge a necessidade de integrar concepções próprias de mundo, sustentadas por visões políticas, econômicas, sociais, culturais e epistemológicas que desafiem a lógica da colonialidade. Uma dessas concepções fundamentais é a ancestralidade, entendida não apenas como herança genealógica, mas como categoria estruturante do saber e da existência indígena.

Segundo Oliveira (2019), ao ser incorporada ao campo da produção acadêmica, a noção de ancestralidade adquire um caráter político e epistemológico, pois não se limita à rememoração do passado, mas atua como princípio orientador das práticas educativas e da resistência cultural.

Valorizar a ancestralidade, nesse sentido, significa reafirmar modos de ser e de conhecer que têm sido sistematicamente desqualificados pelo projeto colonial moderno. Trata-se, portanto, de uma postura crítica que visa desestabilizar os mecanismos de desumanização ainda operantes nas relações entre o Estado, a sociedade nacional e os povos indígenas

Essa perspectiva implica a revalorização dos saberes tradicionais e das cosmologias indígenas como fundamentos legítimos da formação humana. Na experiência Apinayé, a educação não se separa da vida comunitária, da relação com os antepassados e com a terra, o que demanda a reconfiguração das práticas pedagógicas institucionais.

A ancestralidade, então, não é um tema periférico, mas um eixo central que convoca a academia a reconhecer outras formas de produção de conhecimento, comprometidas com a pluralidade epistêmica e com a justiça histórica.

Dessa forma, a relação entre ancestralidade e educação indígena evidencia a necessidade de um ensino que valorize os saberes tradicionais como parte fundamental da identidade dos povos originários. A conexão entre corpo, mente e espírito presente na ancestralidade não pode ser dissociada do processo educativo, pois é por meio da transmissão de conhecimentos que as culturas indígenas se perpetuam.

No entanto, os desafios enfrentados pela educação escolar indígena demonstram como as estruturas coloniais ainda impactam a forma como esses saberes são reconhecidos e ensinados. Sendo assim, para que a educação indígena cumpra seu papel, é essencial que respeite e fortaleça a identidade indígena, promovendo uma aprendizagem alinhada às suas tradições e formas de conhecimento.

De acordo com Lima e Troquez (2024), a educação escolar indígena no Brasil enfrenta desafios profundos decorrentes de um histórico de colonização que impôs estruturas de dominação e subalternização sobre os povos originários. Apesar dos avanços legais que visam garantir o direito à educação diferenciada, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos ainda reproduzem, em grande parte, uma lógica colonial que marginaliza os saberes e as culturas indígenas.

Segundo Walsh (2012), a lógica da colonialidade busca controlar todas as dimensões de um sujeito (ser, saber e poder) com o objetivo de mantê-lo em uma posição subalterna. Essa análise crítica revela que as estruturas coloniais, embora historicamente instituídas, ainda persistem na contemporaneidade, moldando tanto a produção do conhecimento quanto o modo como os povos indígenas são tratados e percebem a si mesmos. Nesse contexto, a resistência indígena se configura como uma luta contínua contra essas imposições, centrada na revalorização de suas culturas e modos de vida, desafiando a hegemonia do pensamento ocidental.

A implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabeleceu diretrizes para o ensino obrigatório de temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essa medida visava a difusão das culturas negra e indígena na formação da sociedade brasileira. Contudo, os materiais didáticos destinados às escolas indígenas, muitas vezes, não são produzidos por professores das próprias comunidades, nem são centrados em aspectos culturais genuínos (Brasil, 2008).

Apesar da presença de equipes pedagógicas formadas e professores indígenas, a aplicabilidade desses materiais enfrenta desafios quanto à adequação das metodologias, técnicas de ensino e abordagens pedagógicas às necessidades educacionais específicas de cada comunidade. Muitos desses recursos ainda se baseiam em referências interculturais situadas em uma perspectiva eurocêntrica, desconsiderando a valorização da ancestralidade no contexto educacional das minorias étnicas.

Além de recursos materiais e humanos, é imprescindível que o ensino nas escolas indígenas seja estruturado em torno de estratégias que dialoguem com o debate atual sobre colonialidade, entendida como a continuidade das formas coloniais de dominação, que afetam o ser, o saber e o fazer pedagógico. Para que as estratégias educacionais nas escolas indígenas sejam eficazes e realmente superem os impactos da colonialidade, é essencial que dialoguem com as realidades culturais e históricas dessas comunidades.

Com o objetivo de elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atendesse às demandas da educação escolar Apinayé, Silva (2022) conduziu um estudo no qual promoveu reuniões com estudantes, professores indígenas e não indígenas, bem como pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Essas interações foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, a realização de atividades letivas e a promoção do diálogo entre os docentes, consolidando a escola como um espaço de intercâmbio e construção coletiva de saberes.

O estudo evidencia que a análise dos princípios educacionais, aliada à ampliação das investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, contribuiu significativamente para a compreensão dos desafios e das potencialidades dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). No contexto analisado por Silva (2022), esse processo foi particularmente relevante para as Escolas Estaduais Indígenas Mãtyk e Tekator, que, a partir desse trabalho, estabeleceram os principais eixos estruturantes do PPP, que são:

Princípios pedagógicos: O ensino é interdisciplinar e transdisciplinar, integrando saberes tradicionais e acadêmicos. A alfabetização ocorre primeiramente na língua materna, garantindo a valorização da cultura Apinayé. O território e os objetos indígenas são considerados elementos fundamentais para a aprendizagem.

Princípios políticos: A escola deve assegurar a luta pelos direitos territoriais, por uma educação diferenciada e bilíngue, conforme as leis da educação indígena no Brasil. Além disso, deve promover o engajamento na preservação ambiental e na valorização das expressões culturais e religiosas.

Princípios éticos e filosóficos: A proposta pedagógica deve priorizar a promoção do bem-estar comunitário, incentivando a solidariedade, a reciprocidade e a empatia. Também deve estimular a formação para a cidadania, o pensamento crítico e o respeito tanto à ciência quanto aos saberes ancestrais.

Atuação docente: O professor deve valorizar a cultura e a língua materna, conhecer a legislação da educação escolar indígena, incentivar a pesquisa e participar da formação continuada.

Atuação discente: Os estudantes devem ser incentivados a preservar a língua materna, desenvolver o pensamento crítico, respeitar os mais velhos e valorizar tanto os conhecimentos indígenas quanto os não indígenas.

Avaliação da aprendizagem: A avaliação deve ser diversificada e contínua, considerando métodos que respeitem a autonomia docente e os aspectos bilíngues e interculturais da educação indígena. (SILVA, 2022)

De acordo com a pesquisa realizada por Salvador Apinagé (2023), observa-se um distanciamento significativo entre a escola, as crianças, os jovens, os mestres Apinayé e a comunidade em geral, um fenômeno que ocorre desde a implantação da escola.

Os professores fazem pouca utilização do pátio e dos espaços ao redor das casas para promover essa aproximação com seus alunos. No entanto, são nesses locais de convívio que acontecem eventos culturais e rituais importantes, como os velórios dos falecidos, os banhos rituais, os processos de cura conduzidos pelos pajés, a troca de alimentos entre padrinhos e madrinhas nos casamentos, a nomeação dos afilhados e o *Mẽ kãm amnênh* (ritual de acidente com vítima), entre outros momentos que poderiam ser ensinados pelos mestres e coordenados pelos professores. (Salvador Apinagé, 2023),

Essa preocupação é evidenciada no depoimento da anciã Joanita, que expressa seu receio quanto à falta de interesse dos mais jovens pela comunidade e pela preservação da cultura:

> Nós, anciãos das aldeias Apinayé, estamos todos partindo, e precisamos deixar algo de nossa cultura para essa nova geração. Pouco a pouco estamos indo, e chegará um dia em que não haverá mais cantores, artesãos, parteiras

> e artistas de rua (*grernhõxwynh*). Costumo dizer quase diariamente que eles precisam aprender os cantos ritualísticos e se relacionar com os mestres. Antigamente, havia uma ligação muito forte entre mestres e jovens. Por exemplo, a amamentação das crianças era compartilhada. Se ninguém agir logo, não haverá mais cultura panhĩ. (Joanita Pãx Apinagé citada por Salvador Apinagé, 2023, p.30).

Percebemos a necessidade de resgatar a relação entre a escola indígena e a comunidade. Para isso, é fundamental estabelecer um diálogo intercultural que possibilite a troca e a valorização mútua entre os saberes escolares e os saberes ancestrais do povo Apinayé. Esse processo fortalece a identidade cultural dos jovens ao integrar conhecimentos tradicionais ao ensino formal, contribuindo para a continuidade e o resgate de sua herança cultural.

Segundo Leite (2017), a interculturalidade é um conceito essencial para a construção de um contato harmonioso entre representantes de diferentes sociedades. Essa abordagem busca superar a mera tolerância às diferenças e transformar as interações entre os povos, promovendo práticas de convivência entre culturas.

A interação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares é aceita dentro de uma perspectiva intercultural e se manifesta na propedêutica dos conteúdos da educação indígena. Por exemplo, ao abordar temas como desenvolvimento sustentável e globalização, é possível relacioná-los à cosmologia Krahô, segundo a qual todos os elementos do universo estão interligados, sendo sua realização conduzida pela própria comunidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (Brasil, 1998b) a educação indígena deve ser intercultural, pois promove a comunicação entre experiências culturais e linguísticas de diferentes povos, incentivando o entendimento e o respeito entre os indivíduos. Deve, ainda, ser bilíngue ou multilíngue, uma vez que todas as representações simbólicas são expressas por meio da língua. Mesmo para aqueles povos que sofreram a perda de sua língua, a preservação de terminologias e outras formas pouco fluentes de comunicação contribui para a valorização dos traços identitários, configurando uma situação de bilinguismo simbólico.

Todas essas características conferem à educação indígena um caráter específico e diferenciado, pois reforçam as aspirações particulares de cada comunidade escolar indígena (Brasil, 1998b).

Na sua dissertação de mestrado, Sotero Apinagé (2017) intitulada: “Escola, Meio Ambiente e Conhecimentos: Formas de Ensinar e Aprender na Teoria e na Prática entre os Apinayé” discute a relação dos Apinayé com sua terra indígena, buscando uma compreensão mais aprofundada sobre a percepção da comunidade indígena no contato com o espaço ambiental.

A pesquisa contou com a participação de anciãos de diversas aldeias, incluindo homens e mulheres, bem como jovens da comunidade da aldeia de São José e da escola Mãtyk. Os dados coletados evidenciam a relevância da memória na construção do conhecimento tradicional. Nesse sentido, conforme relata Sotero Apinagé (2017):

> (...) os conhecimentos da memória possibilitam um diálogo cosmológico e cultural verdadeiro para os Apinayé, na medida em que consideram os fatos reais. Então, de acordo com os relatos dos mais velhos, descobri que o conhecimento sobre o mundo de acontecimento histórico não se desvincula das práticas cotidianas como também não dissocia da produção de alimentos. (Sotero Apinagé, 2017, p. 95)

Por outro lado, o autor explica que os jovens apresentam um conhecimento mais restrito sobre seu território, pois fazem uso limitado do espaço da terra indígena e têm pouco contato com a história de seu povo.

No que se refere à educação, o autor destaca que a escola atual tem um papel fundamental na formação dos discentes, tanto no conhecimento não indígena quanto na transmissão do conhecimento tradicional. No entanto, observa-se que, na maioria das vezes, a escola se omite na formação do conhecimento indígena na prática, contrariando o objetivo de transformar esses saberes em experiências pedagógicas efetivas em sala de aula.

Com base no exposto, podemos afirmar que a ancestralidade Apinayé se manifesta na conexão do povo com seu território e sua história, transmitida principalmente pelos anciãos. Essa relação com o ambiente não se limita apenas ao espaço físico, mas também envolve saberes, práticas culturais e a identidade do povo Apinayé. (Sotero Apinagé, 2017)

A ancestralidade, portanto, representa a continuidade dos conhecimentos, valores e tradições passados de geração em geração. No entanto, o estudo indica que os jovens possuem um conhecimento mais restrito sobre o território, o que pode evidenciar um distanciamento dessa ancestralidade. A escola, ao não integrar adequadamente os conhecimentos indígenas em sua prática pedagógica, contribui

para esse afastamento, dificultando a transmissão dos saberes ancestrais dentro do contexto educacional.

De acordo com Ribeiro Apinajé (2017), a estrutura administrativa e pedagógica escolar deveria ser regida pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que expressa o direito de cada escola indígena a ter seu sistema educacional baseado em seus modos próprios de ensino e aprendizagem.

O autor busca definir o que seria esse modo próprio para seu povo e se expressa criticamente sobre o que observa acontecer em sua comunidade, onde a equipe pedagógica e os professores apenas reproduzem o que as instituições determinam de forma geral.

Ribeiro Apinajé (2017) explica que, segundo a concepção do povo Apinayé, a escola deve acompanhar as comunidades, o povo ou a aldeia em suas práticas cotidianas: “Assim, os servidores da educação que atuam na educação indígena apenas reproduzem as determinações do sistema educacional” (p. 79).

O autor destaca que existem leis que asseguram o direito das sociedades indígenas de utilizarem seus próprios processos de aprendizagem e de produção de conhecimento, garantindo, em tese, a efetivação de uma política específica de educação escolar indígena. Contudo, no contexto das escolas Apinayé, tais prerrogativas frequentemente são negligenciadas.

Ribeiro Apinajé (2017) chama a atenção para a necessidade de que a escola indígena assegure os saberes tradicionais de seu povo: “Somos indígenas Panhi Apinajé, somos fortes e eficazes com nossa ciência e cultura, mas necessitamos de apoio e diálogo para os diversos conhecimentos da diversidade” (p. 81). Desse modo, torna-se fundamental que as escolas indígenas respeitem as normativas legais e se comprometam com a preservação do patrimônio cultural da comunidade.

No trabalho intitulado “*Panhĩ Apinajé Xujahkre Nẽ Kot Amnhĩ Nhĩpêx* – Processo de Educação Panhĩ Apinajé: Contribuição Política Sociocultural”, os professores indígenas Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé e Roselene Fernandes da Costa Apinajé relatam as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, expõem os projetos desenvolvidos com seus alunos.

De acordo com os autores:

> (...) a escola ainda não incorporou essa concepção de uma educação inovadora, que tem oportunidade de formar em saberes intra e intercultural. Isso delimita a inserção de novas ciências panhĩ. Não há uma forma única de educar. São vários os caminhos, principalmente, com a educação Apinayé

> que existe há milhares de centenas de anos. (Ribeiro Apinajé; Da Costa Apinajé, 2018, p. 35).

Para os autores, a falta de efetividade das ações voltadas à valorização da ancestralidade Apinayé é motivo de crítica: “Ouve-se que a escola é a comunidade e que a comunidade é a escola, mas, na prática, nada disso acontece, ou pouca coisa acontece.” (Ribeiro Apinajé; Da Costa Apinajé, 2018, p. 35).

Apesar disso, os autores reconhecem os esforços empreendidos pela equipe escolar, que, dentro de suas limitações, busca desenvolver uma política cultural voltada ao incentivo dos jovens na realização de rituais e cantorias. Além disso, promovem o uso de adornos, pinturas corporais e estimulam a preservação da língua *panhĩ kapẽr,* contribuindo, assim, para a manutenção da organização cosmológica do povo Apinayé. A construção de uma educação escolar indígena que valorize os saberes tradicionais constitui um dos principais desafios enfrentados pelos povos originários no campo educacional.

Nesse cenário, a atuação de educadoras e pesquisadores indígenas tem sido essencial para a reconstrução de políticas escolares que respeitem e incorporem as práticas culturais de suas comunidades. Castro Apinajé (2019) desenvolveu um trabalho voltado à valorização da produção artesanal tradicional, a partir de pesquisas com as anciãs da comunidade e de atividades práticas realizadas na escola. Segundo a autora, essas ações tiveram como propósito o aprimoramento da confecção de artefatos como esteiras e abanos, contribuindo para a preservação dos conhecimentos ancestrais:

> Pesquisei com as anciãs e busquei criar atividades práticas e comunitárias para aperfeiçoar a elaboração das esteiras e dos abanos. Eu mesma sou conhecedora desta confecção. Aprendi com minha bisavó, que repassou todo o processo que foi ensinado a ela, por alguma ancestral mulher. Entre os Apinayé é fundamental a transmissão de conhecimentos por meio das mulheres. (Castro Apinajé, 2019, p. 7).

A autora problematiza a formação superior destinada aos acadêmicos indígenas, apontando que essa formação deve ter como prioridade o fortalecimento dos saberes culturais e das práticas tradicionais.

Para Castro Apinajé (2019), os esforços educacionais precisam estar voltados à reconstrução da política de educação escolar indígena, com vistas a evitar a fragmentação cultural e garantir a permanência dos conhecimentos originários. Nesse sentido, a autora reafirma a importância da conexão espiritual e territorial dos saberes

indígenas: “nós somos povo da floresta, temos saberes conectados com tudo que está dentro do território, como a terra e o céu” (p. 2).

A dissertação de mestrado de Ribeiro Apinajé (2019), intitulada: *Mẽ Ixpapxà Mẽ Ixàhpumunh Mẽ Ixujahkrexà*: Território, Saberes e Ancestralidade nos Processos de Educação Escolar Panhĩ”, apresenta uma análise sobre os processos educativos do povo Apinayé.

A partir de sua atuação como educador indígena na própria comunidade, o autor discute a articulação entre práticas pedagógicas escolares e os saberes ancestrais, com ênfase na centralidade da cultura e do território como elementos estruturantes da formação dos jovens.

O estudo destaca o papel das políticas públicas no desenvolvimento da educação indígena, mas também evidencia os limites dessas políticas quando desconsideram as especificidades socioculturais dos povos originários. Nesse sentido, o autor propõe uma reconstrução das diretrizes educacionais, defendendo a autonomia das comunidades indígenas na gestão de seus próprios sistemas de ensino:

> Seria formidável o próprio indígena gerir o seu território e sua política educacional sem intermediações das Secretarias de Educação (SEDUC) dos Estados e municípios. Considero que a autonomia educacional escolar ainda será um ponto de discussão futura entre os vários povos indígenas. (Ribeiro Apinajé, 2019, p. 31).

A ancestralidade ocupa lugar central na proposta pedagógica defendida por Ribeiro Apinajé (2019), sendo reafirmada por meio de rituais, cantos, narrativas e vivências compartilhadas com lideranças e familiares detentores dos saberes tradicionais.

Um dos exemplos mais significativos é o ritual de *Ôhô*, que envolve diretamente a participação da juventude e funciona como instrumento de rememoração histórica e fortalecimento cultural: “(...) o ritual de *Ôhô* é fundamental para a cultura Apinayé, principalmente por meio da participação dos jovens nesse ritual. Porque aí rememoramos o nosso passado quanto às práticas e saberes dos nossos ancestrais” (Ribeiro Apinajé, 2019, p. 67).

Dessa forma, a educação escolar indígena é concebida não como um mecanismo de assimilação, mas como espaço de afirmação cultural e política. O trabalho de Ribeiro Apinajé (2019) evidencia que os processos formativos dos povos

indígenas devem valorizar seus próprios sistemas de conhecimento, reconhecendo a ancestralidade como base para a construção de futuros possíveis.

A inserção das mulheres indígenas nos espaços formais de educação tem se revelado como um processo marcado por desafios, mas também por importantes conquistas políticas e culturais. No contexto do povo Apinayé, o protagonismo feminino tem se destacado como elemento essencial para a preservação dos saberes ancestrais e para a luta pelo reconhecimento de direitos no campo educacional.

Da Silva Apinajé (2020) analisa esse processo a partir de uma perspectiva situada, valendo-se de suas próprias experiências como mulher indígena que se desloca da aldeia para a cidade em busca de formação superior.

Ao refletir sobre sua trajetória, a autora identifica os obstáculos enfrentados pelas mulheres Apinayé no acesso à educação básica e superior, como as barreiras linguísticas, o preconceito, a discriminação e as dificuldades de conciliar os estudos com as responsabilidades tradicionais atribuídas às mulheres em suas comunidades. A autora sustenta que tais dificuldades não são apenas de ordem material, mas decorrem de uma estrutura social e epistemológica marcada pela hegemonia da racionalidade ocidental. Essa hegemonia compromete a continuidade dos sistemas de conhecimento indígena, incluindo a vitalidade das línguas originárias, que, segundo Da Silva Apinajé (2020), são ameaçadas de desaparecimento diante da força assimiladora dos processos coloniais.

Nesse sentido, a perspectiva do feminismo decolonial é destacada como uma ferramenta fundamental para a resistência e valorização das vozes indígenas femininas. Conforme afirma a autora:

> (...) o feminismo Decolonial contribuiu para o enriquecimento do debate porque possibilitou a nós, mulheres indígenas, oportunidades de acesso e visibilidade ao nosso mundo, tanto em termos de conhecimento intercultural, quanto em termos de construção de novas formas de saber e pensar, principalmente sobre a manutenção e o fortalecimento da resistência da mulher indígena. (Da Silva Apinajé, 2020, p. 93).

Apesar das adversidades, a autora observa avanços importantes, especialmente no reconhecimento, dentro das próprias comunidades, do papel ativo das mulheres Apinayé.

O fortalecimento da consciência sobre suas capacidades de representação tem ampliado sua participação nas decisões que impactam diretamente a vida coletiva, constituindo um movimento político e pedagógico de reafirmação cultural.

A preservação cultural entre os povos indígenas está intimamente ligada à continuidade de suas práticas tradicionais de ensino, as quais se desenvolvem de maneira autônoma dentro das comunidades, por meio de vivências, rituais e experiências cotidianas.

No caso do povo Apinayé, a educação tradicional ocupa um lugar central na manutenção da identidade coletiva, razão pela qual há uma preocupação crescente com a forma como a escola pode ou não interferir nos processos próprios de transmissão de saberes. Nesse seguimento, a música tradicional constitui um dos elementos fundamentais da cultura Apinayé, sendo historicamente utilizada em festas, rituais e celebrações.

Dias Apinajé (2020), por meio de entrevistas com quatro cantores de três aldeias distintas, buscou compreender as transformações ocorridas no ensino da música nas últimas décadas. Os relatos apontam para uma redução significativa do conhecimento musical entre os jovens, associada ao enfraquecimento das práticas culturais frente às influências externas e à presença contínua de não indígenas nas terras e aldeias do povo Apinayé.

Um dos cantores entrevistados lamenta a perda de domínio musical entre os mais novos:

> Na aldeia Pintada, que canta músicas da festa de tora grande, na minha família, nenhum dos meus filhos e netos sabe cantar uma música que eu canto. E nem instrumento. Acredito que, como os jovens estão diante desses objetos dos brancos, eles acabam não se interessando pela sua própria música. Às vezes gostam, mas não conseguem dominar. Todos eles sabem apenas três ou uma música. (JOÃO APINAGÉ, entrevistado por Dias Apinajé, 2020, p. 32).

Apesar desse cenário, o autor identifica sinais de resgate cultural, sobretudo em eventos comunitários, onde jovens têm voltado a participar das cantorias tradicionais. Sua participação em festas e rituais permitiu observar um movimento de retomada que, embora ainda incipiente, indica possibilidades reais de revitalização da cultura musical.

Dias Apinajé (2020) defende que a escola comunitária pode desempenhar um papel decisivo nesse processo. A partir de sua própria trajetória como acadêmico indígena, o autor acredita que o fortalecimento das práticas culturais pode ser promovido por meio da inserção da música tradicional no contexto escolar, abrindo caminhos para que outros jovens contribuam com novas iniciativas voltadas à valorização da cultura Apinayé.

A relação entre cultura, educação e ancestralidade constitui uma das bases fundamentais da pedagogia indígena, especialmente no contexto do povo Apinayé. As práticas culturais lúdicas, transmitidas entre gerações, desempenham um papel essencial no desenvolvimento intelectual, social e espiritual dos jovens indígenas. Nesse cenário, a escola indígena emerge como um espaço estratégico para o fortalecimento e a continuidade dessas práticas.

Da Costa Apinagé (2022) analisa três manifestações do universo lúdico tradicional Apinayé: as cantorias (*mẽ õkrepôj*), as brincadeiras (*mẽ amnhĩkati*) e as narrativas (*mẽ xujarẽnh*), evidenciando os fundamentos cosmológicos e pedagógicos que orientam cada uma dessas expressões. A autora ressalta que tais práticas não se limitam ao entretenimento, mas constituem formas complexas de ensino-aprendizagem, por meio das quais são transmitidos valores, comportamentos e conhecimentos indispensáveis à vida coletiva.

Embora a preservação desses saberes ainda dependa da atuação dos anciãos e anciãs, guardiões da memória e da tradição, a escola tem assumido, nos tempos atuais, um papel relevante na mediação entre os conhecimentos tradicionais e os novos contextos educacionais. Isso ocorre, segundo Da Costa Apinagé (2022), porque a inclusão das práticas lúdicas no currículo escolar permite aos jovens o contato com sua própria cultura de forma sistematizada, promovendo reflexões sobre sua importância e contribuindo para a valorização da identidade indígena.

Ao destacar a complexidade das cantorias, por exemplo, a autora observa que elas exigem um domínio corporal, melódico e rítmico específico, e ocorrem em diversos ambientes da vida comunitária:

> Por exemplo, quando tratamos das cantorias e suas musicalidades, é indispensável pensar na parte corporal, coreográfica, rítmica e melódica, com refrões diferentes, que ocorrem de vários ângulos, seja individualmente, em dupla ou em grupo, no ato da cantoria no pátio ou mesmo em outros ambientes, como no cerrado ou no terreiro onde ficam as casas. (Da Costa Apinagé, 2022, p. 58).

Dessa forma, a compreensão e valorização do universo lúdico Apinayé dentro da educação escolar indígena não apenas reforçam os processos de aprendizagem tradicionais, mas também contribuem para o fortalecimento da autonomia pedagógica das comunidades, possibilitando uma educação coerente com os princípios culturais do povo *Panhĩ*.

Salvador Apinagé (2023), por meio de uma pesquisa fundamentada em entrevistas com anciãos, educadores e estudantes da Escola Mãtyk, localizada na

Aldeia São José, investigou os limites e as possibilidades de articulação entre os conhecimentos ancestrais e o ensino escolar formal.

A partir desse estudo, emergem questões centrais sobre a valorização da memória, da oralidade e dos espaços sagrados da aldeia no cotidiano escolar. O trabalho destaca os riscos de apagamento cultural que atingem especialmente as novas gerações da etnia Apinayé.

Esse distanciamento fragiliza os vínculos com o mundo natural e espiritual, comprometendo a continuidade da memória coletiva. Conforme alerta o autor:

> A preocupação dos/as mestres/as é nítida com relação à cultura *panhĩ*, pois está perdendo sentido para os jovens os seus costumes, crenças, histórias, entre outros aspectos culturais; está muito enfraquecida, fragmentada, em alguns casos, sem o uso das narrativas, contos de histórias de sua cultura, pois ninguém os procura para saber de seus conhecimentos, ancestralidades que os conectava com o mundo natural e sobrenatural da etnia. (Salvador Apinagé, 2023, p. 13).

A ausência de um espaço institucional que valorize esses saberes impede que os mais velhos exerçam plenamente seu papel como transmissores da sabedoria tradicional. A escola, ao se organizar de forma descolada da realidade cultural da aldeia, contribui para o enfraquecimento das práticas identitárias.

Segundo Salvador Apinagé (2023) o pátio é um espaço sagrado, onde se realizam eventos comunitários como casamentos, rituais de luto, danças, brincadeiras e o ritual do *PàrKapê.*

Esse ambiente, rico em significados simbólicos e pedagógicos, precisa ser reconhecido como parte fundamental do processo educativo. A escola indígena, ao ignorar esse espaço, compromete a possibilidade de uma formação integral dos estudantes. Além disso, a carência de professores com formação específica em áreas como artes e músicas tradicionais impede que os jovens compreendam a profundidade cultural dos objetos e instrumentos *panhĩ*. Como salienta o autor:

> Uma das dificuldades que podemos encontrar nas unidades de ensino, como na Aldeia São José, é a falta de profissionais na área das artes Apinayé e músicas Apinayé, e isso faz com que os jovens cada vez mais se distanciem de seus costumes, tornando as aprendizagens sem sentido para eles/as, dos objetos e instrumentos Panhĩ. (Salvador Apinagé, 2023, p. 26).

Essa lacuna curricular aprofunda o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares, pois estes deixam de refletir a realidade e os valores da comunidade em que vivem.

O autor propõe que a presença dos anciãos no contexto escolar seja fortalecida por meio de oficinas, palestras e visitas a locais sagrados, promovendo o contato direto dos estudantes com as fontes vivas de seu conhecimento ancestral. Essa integração permitiria uma aprendizagem mais significativa, baseada no diálogo intergeracional e na valorização da oralidade como método pedagógico.

Ao envolver os mestres tradicionais no cotidiano da escola, reconhece-se que o processo educativo não se limita à sala de aula, mas se estende ao território, à memória coletiva e aos rituais que estruturam a vida na aldeia.

Salvador Apinajé (2023) aponta que, para a superação das barreiras entre o ensino escolar formal e os saberes ancestrais do povo Apinayé, é preciso valorizar os espaços simbólicos da aldeia, incluir os mestres da cultura panhĩ no processo formativo e adequar o currículo às realidades culturais locais. Com o objetivo de estabelecer uma relação entre a história de origem do povo Apinayé e a Educação Indígena, Pereira Apinajé et al. (2025) analisaram os ensinamentos *Panhĩ* voltados para as relações interpessoais e para o cuidado com o meio ambiente.

A pesquisa, realizada por meio da escuta de quatro anciãos indígenas participantes do projeto de extensão "*Panhĩme,*" desenvolvido nas aldeias Apinayé em parceria com a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), evidencia a importância da oralidade e da tradição na formação dos sujeitos indígenas.

De acordo com Pereira Apinajé et al. (2025), na narrativa de origem do povo Apinayé, *Myyti* (Sol) e *Mytwrỳỳre* (Lua) foram os primeiros seres humanos a descer do céu e habitar a Terra, quando ainda existiam apenas os animais e os elementos da natureza. A transmissão desse conhecimento ocorre dentro do contexto da educação tradicional, conduzida pelos anciãos, e não pode ser dissociada das práticas cotidianas e simbólicas do povo. Essa relação entre história, território e espiritualidade marca profundamente a visão de mundo indígena.

Ao discutir o papel dos mais velhos na transmissão dos saberes, os autores afirmam que:

> Entre os povos indígenas, a figura dos anciãos indígenas é apontada como uma fonte inesgotável de conhecimentos, uma espécie de biblioteca viva, pois os seus saberes são constituídos e recarregados de experiências, vivências, histórias, que dão sentido e significados aos acontecimentos passados, presentes e futuros, a fim de que sua cultura continue a existir. (Pereira Apinajé et al., 2025, p. 11)

A metáfora da “biblioteca viva” ilustra a riqueza do conhecimento oral e a necessidade de respeitar e valorizar essas fontes no interior das práticas educativas das comunidades. A partir da escuta dos anciãos, os autores defendem que os elementos fundamentais da Educação Indígena, como o respeito às tradições, as relações interpessoais e a cosmovisão própria, devem estar presentes no currículo das escolas indígenas.

Como expressam: “As experiências dos mais velhos, o respeito às tradições, a identidade cultural indígena e a forma de significar o mundo são alguns aspectos da Educação Indígena, que não deveriam ser excluídos do currículo da escola indígena.” (Pereira Apinajé et al., 2025, p. 9). Segundo os autores, para os Apinayé o processo de aprendizagem não se limita ao espaço da sala de aula, mas se dá em múltiplos contextos da vida comunitária, nos quais o saber é compartilhado de forma coletiva, experiencial e contínua. Os autores ressaltam que a educação indígena se realiza no próprio território, em diferentes momentos da vida comunitária, e que a interação entre as pessoas proporciona a aprendizagem das tradições socioculturais.

Pereira Apinajé et al. (2025) ressaltam que, ao reconhecerem a história de *Myyti* e *Mytwrỳỳre* como parte essencial do processo educativo, evidenciam que o conhecimento tradicional não apenas complementa, mas estrutura a formação dos sujeitos indígenas. Como afirmam, os aspectos centrais da Educação Indígena, as experiências dos mais velhos, o respeito às tradições, a identidade cultural indígena e a forma de significar o mundo, devem ser incorporados ao currículo escolar como condição para a preservação e a renovação dos saberes ancestrais.

A partir da análise das produções acadêmicas realizadas por professores e pesquisadores do próprio povo Apinayé, evidencia-se um processo contínuo de enfrentamento às tensões impostas pela educação formal e pela lógica hegemônica do conhecimento ocidental. Os desafios enfrentados pelas escolas indígenas, especialmente no que diz respeito ao distanciamento dos jovens em relação aos saberes ancestrais, apontam para a urgência de se repensar o papel da escola no fortalecimento das identidades culturais.

As iniciativas que valorizam a música tradicional, a língua materna, os rituais e a relação com a natureza reafirmam a importância de uma educação que seja, ao mesmo tempo, intercultural, decolonial e enraizada nas realidades dos povos indígenas. Nesse sentido, o protagonismo dos próprios sujeitos indígenas na

formulação de práticas pedagógicas e na produção de materiais didáticos representa uma ação concreta de resistência e reconstrução epistemológica.

É nesse contexto que se insere a luta por uma educação diferenciada e bilíngue, comprometida com os direitos territoriais, com a preservação ambiental e com a valorização das expressões culturais e espirituais. A inserção das mulheres indígenas e o reconhecimento do papel dos anciãos no processo educativo demonstram a força e a diversidade dos saberes que sustentam a vida nas aldeias.

A construção de uma escola indígena alinhada às necessidades e projetos dos povos que a compõem exige mais do que adaptações curriculares: requer a implementação de políticas públicas que respeitem a autonomia comunitária, bem como a criação de espaços de escuta e diálogo entre os diferentes sistemas de conhecimento. O desafio, portanto, está em garantir que a educação escolar indígena não seja apenas um lugar de ensino, mas também de memória, resistência e futuro.

3.3 O Ser-Estar-Saber-Fazer Pedagógico Indígena

Os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, particularmente no que se refere à preservação de suas práticas culturais tradicionais, evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica alinhada às suas realidades e cosmovisões.

Apesar das conquistas do movimento indígena, como o reconhecimento legal da educação escolar indígena, muitos direitos ainda não são plenamente garantidos, o que reforça a importância de práticas educacionais que combatam a discriminação étnica e promovam uma educação inclusiva e respeitosa com os povos indígenas.

A discussão acerca da educação escolar indígena demanda a compreensão de referenciais teóricos capazes de dialogar com os saberes, valores e formas próprias de conhecimento dos povos originários. Nessa direção, buscou-se compreender os pressupostos da Pedagogia da Ancestralidade e suas possíveis contribuições para a educação escolar indígena, considerando sua potencialidade como referencial teórico e metodológico voltado à valorização dos saberes tradicionais e ao reconhecimento das especificidades culturais indígenas. Tal perspectiva propõe uma educação fundamentada no respeito à diversidade cultural e na promoção da interculturalidade crítica, reconhecendo a legitimidade de diferentes formas de produção e transmissão do conhecimento.

Conforme Oliveira (2019)[8], a Pedagogia da Ancestralidade articula os processos educativos à valorização das tradições, das memórias coletivas e dos saberes historicamente produzidos pelas comunidades, constituindo-se como uma alternativa às estruturas coloniais que marcaram a formação do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma abordagem comprometida com a valorização das epistemologias indígenas, de seus valores, cosmologias e modos próprios de compreender o mundo, reconhecendo a oralidade, a corporeidade, a espiritualidade e a memória ancestral como dimensões fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, contribui para o fortalecimento das identidades culturais e para a construção de práticas educativas mais sensíveis às realidades e aos projetos de futuro dos povos indígenas.

Lima e Troquez (2024) apontam que, embora avanços legais reconheçam a especificidade e a interculturalidade da educação indígena, persistem práticas pedagógicas e materiais didáticos que reproduzem lógicas coloniais, marginalizando os saberes tradicionais.

Walsh (2012) complementa essa análise, destacando que a colonialidade atua sobre o ser, o saber e o poder dos povos indígenas, mantendo-os em posições de subalternidade. Superar essa estrutura demanda práticas pedagógicas que fortaleçam a diversidade epistemológica, resgatando memórias, narrativas e cosmovisões indígenas.

A Pedagogia da Ancestralidade propicia um diálogo intercultural que contribui para uma educação antirracista e descolonizadora, promovendo a valorização das culturas indígenas e a construção de currículos que respeitem a pluralidade. Contudo, é necessário cuidado para evitar que as comunidades indígenas sejam pressionadas a adotar "sinais diacríticos" que atendam a expectativas externas, o que pode reforçar estereótipos e simplificar a complexidade de suas identidades.

Incorporar os valores ancestrais no cotidiano escolar indígena vai além de uma estratégia pedagógica; constitui uma ação política de resistência e afirmação identitária. Essa abordagem possibilita às novas gerações o acesso a conhecimentos

[8] Kiusam de Oliveira é educadora, pesquisadora e escritora brasileira cujas reflexões concentram-se nas relações étnico-raciais, na ancestralidade e na valorização das culturas afro-brasileiras. A autora desenvolve a Pedagogia da Ancestralidade como uma perspectiva educativa que reconhece a memória, a oralidade, a corporeidade, a espiritualidade e os saberes transmitidos entre gerações como elementos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem.

críticos, conscientes e contextualizados, fortalecendo a luta por uma educação que respeite e promova as especificidades culturais dos povos indígenas.

Para que essa perspectiva ganhe sentido no cotidiano escolar, é necessário compreender que os processos educativos indígenas não ocorrem de forma isolada, mas estão profundamente imbricados em dinâmicas históricas e socioculturais próprias. A integração dos valores ancestrais ao currículo deve dialogar com as realidades locais, articulando memória, território e práticas comunitárias como dimensões vivas e transformadoras da aprendizagem.

Compreender a educação escolar indígena como uma prática social e historicamente situada é essencial para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas realidades e comprometidos com a construção coletiva de alternativas que fortaleçam suas identidades, saberes e modos próprios de existência.

Em consonância com essa concepção, o pensamento de Paulo Freire configura-se como referência para uma didática que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, por estar voltada à emancipação e à autonomia dos sujeitos. A perspectiva freireana recusa uma abordagem tecnicista da didática, valorizando a interação, o diálogo e a reflexão crítica como fundamentos essenciais do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996).

De acordo com Saul e Saul (2017), a "dodiscência", conceito central no pensamento de Freire, destaca a inseparabilidade entre ensinar e aprender. O educador, ao reconhecer os saberes e as curiosidades dos alunos, aprofunda sua própria prática pedagógica e descobre novos caminhos formativos. Essa concepção rompe com a didática tradicional, propondo uma abordagem dinâmica que valoriza a co-construção do conhecimento.

Valorizar os saberes de experiência dos educandos constitui um dos pilares da pedagogia freireana. Esses saberes, frutos de vivências concretas, tornam-se ponto de partida para a construção de conhecimentos críticos. O educador deve reconhecer e acolher as visões de mundo dos alunos, promovendo sua criatividade e estimulando uma leitura crítica da realidade, numa prática pedagógica pautada pela ética e pelo compromisso com a transformação social.

O diálogo, em Freire, é compreendido como ferramenta fundamental na construção coletiva do conhecimento, pois se baseia em uma relação horizontal entre educador e educando. Por meio da problematização dos objetos de estudo, amplia-se a compreensão do mundo e fomentam-se práticas educativas mais democráticas.

No entanto, como destacam Saul e Saul (2017), a efetivação dessa prática enfrenta resistências em contextos autoritários.

A pedagogia da autonomia, conforme exposta por Freire (1996), está ancorada na ética e na busca por liberdade. A autonomia não se dá de forma espontânea, mas é construída por meio de decisões conscientes e da responsabilidade assumida pelos sujeitos. No processo de formação docente, isso implica superar a lógica da racionalidade técnica, articulando o pensar e o fazer, e reconhecendo a dimensão política de toda prática educativa.

Dessa forma, o “saber” e o “fazer” do educador indígena Apinayé devem contribuir para a construção de uma didática crítico-emancipatória, centrada no diálogo, na interação e na autonomia. Ao rejeitar a chamada “educação bancária” e ao valorizar os saberes dos educandos, reafirma-se a educação como prática da liberdade. Para a efetivação dessas práticas transformadoras, é imprescindível investir na formação continuada e em condições adequadas de trabalho docente.

Segundo Santiago e Neto (2011), o pensamento freireano compreende a humanização como finalidade central da educação. A prática educativa é concebida como prática social, inserida em múltiplos contextos — escolares e não escolares —, permeada por contradições, tensões e conflitos. Por isso, assume um caráter transformador ao evidenciar a condição histórica, finita e inconclusa do ser humano, o que reforça a necessidade de uma educação contínua ao longo da vida. Nessa perspectiva, sobressai a dimensão ético-política que orienta a intencionalidade da ação educativa.

Nesse seguimento, o conceito de “ser pedagógico” está relacionado à compreensão do educador como sujeito histórico e ético, consciente de seu papel na transformação social. Tal “ser” é constituído pelo reconhecimento de si como agente de mudança, capaz de articular sua prática pedagógica aos contextos socioculturais e políticos dos educandos. Por sua vez, o “estar pedagógico” refere-se à maneira como o educador se posiciona no processo educativo, adotando uma postura reflexiva, dialógica e aberta, fundamentada na escuta, na convivência e na interação com o mundo.

Santiago e Neto (2011) ainda observam que as dimensões do ser e do estar pedagógico exigem do educador um compromisso ético e político, uma vez que ele não ocupa uma posição neutra. Ao contrário, posiciona-se frente às injustiças e busca

promover a autonomia dos educandos, para que se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar suas próprias realidades.

Essa concepção do papel ativo do educador, comprometido com a transformação social, precisa ser ampliada quando aplicada a contextos educativos marcados pela pluralidade cultural, como aqueles vivenciados por povos indígenas. Nesses espaços, o ato de educar extrapola os limites da escola, tornando-se também um exercício de memória, valorização dos saberes ancestrais e afirmação de modos próprios de viver e conhecer o mundo.

Ampliar a compreensão da educação em contextos indígenas implica reconhecer que o espaço escolar é também um território de afirmação do patrimônio cultural e de construção identitária. Nessas experiências formativas, ensinar e aprender envolvem o reconhecimento dos modos próprios de viver, saber e se relacionar com o mundo, o que confere às escolas indígenas um papel central na valorização das memórias coletivas e na reafirmação de pertencimentos.

Leite (2017) afirma que, ao compreendermos o patrimônio cultural como expressão do modo de existir de um povo, os saberes tradicionais assumem o papel de representações da identidade cultural. Assim, evita-se a adoção de conceitos generalizantes de identidade, compreendendo-se que esta é fruto de processos relacionais de identificação e diferenciação. Nesse sentido, Albuquerque (2014) acrescenta que a identidade cultural se constrói na relação com a alteridade, sendo relacional, dinâmica e atravessada por tensões.

A construção da identidade está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento, o qual frequentemente implica a negação de uma outra identidade. Isso revela a identidade como resultado da interação social, marcada pela interdependência entre os sujeitos (Leite, 2017).

Albuquerque (2014) destaca que cada povo indígena possui práticas, saberes e histórias singulares. Por esse motivo, é necessário romper com paradigmas coloniais que atribuíram às populações indígenas um papel de subalternidade, reconhecendo-as como sujeitos históricos autônomos, capazes de decidir seus próprios rumos e detentores de culturas que devem ser respeitadas em sua diversidade.

Da Silva Apinajé (2023) reforça que a valorização dos saberes ancestrais, especialmente aqueles transmitidos pelos mais velhos, é essencial para o fortalecimento da identidade cultural do povo Apinayé. A transmissão desses

conhecimentos, por meio de práticas tradicionais como a confecção de utensílios, contribui para a manutenção das tradições e para o enfrentamento de padrões discriminatórios impostos pela sociedade não indígena. Essa valorização se sustenta na vivência coletiva, no saber ancestral e no princípio do bem viver, sendo vital para assegurar a continuidade cultural às gerações futuras.

Sob essa perspectiva, o professor indígena Apinayé deve atuar de forma consciente no espaço educativo, engajando-se nos processos de escuta, aprendizagem e ensino de maneira integral. Seu “estar pedagógico” traduz a compreensão de que o conhecimento é construído de forma coletiva e situada. Já o “ser pedagógico” implica um movimento permanente de reflexão e ação, orientado por suas referências culturais e identitárias, por meio do qual o educador examina criticamente sua prática e busca formas mais significativas e contextualizadas de atuação.

Sotero Apinagé (2017) observa que, diante das rápidas mudanças do mundo contemporâneo, os povos indígenas têm buscado novas formas de organização para garantir seus direitos. Nesse cenário, a escola assume o papel de instrumento de resistência, atuando na defesa dos interesses coletivos. Ao mesmo tempo em que reivindicam participação na vida política e econômica do país, os povos indígenas também se dedicam à preservação de suas culturas, debatendo as consequências da perda de valores culturais e as possibilidades de sua recuperação.

O fazer pedagógico, portanto, não se limita a procedimentos técnicos, mas é profundamente ético e político. Ele se concretiza a partir das dimensões do ser e do estar pedagógico do educador, concebendo a prática educativa como expressão de compromisso, sensibilidade e esperança.

3.4 Reelaboração da Cultura Apinayé

Segundo Mauro (2013), o reconhecimento oficial da identidade das comunidades indígenas emergentes é fundamental, pois vai além da garantia de acesso a direitos diferenciados: confere também um sentido de dignidade e pertencimento coletivo. A dimensão moral desse reconhecimento está vinculada à esfera pública, pois implica na validação da identidade dessas comunidades perante a sociedade e o Estado, indo além da esfera privada da construção do autorrespeito.

De acordo com Novaes (1993), algumas comunidades indígenas utilizam conscientemente determinados símbolos culturais, denominados "sinais diacríticos", para projetar uma imagem estereotipada que corresponde às expectativas da sociedade envolvente, sobretudo dos não-indígenas.

Esse processo resulta na construção de uma "hiper-realidade", em que a imagem criada do "índio genérico" se sobrepõe às identidades autênticas. No entanto, tais estratégias não devem ser vistas como enganosas, mas como formas de resistência política e afirmação de identidade.

Esses estereótipos, ainda que baseados em simulações, são mobilizados de maneira crítica pelas comunidades, que os utilizam como instrumento para adquirir visibilidade e afirmar-se como sujeitos políticos. Caleffi (2003) observa que os elementos culturais, anteriormente vinculados a contextos específicos, são reorganizados e simplificados para funcionarem como marcadores identitários, tornando-se símbolos de resistência e continuidade cultural.

Ainda segundo Caleffi (2003), a intensificação das relações com a sociedade não-indígena tem acelerado transformações internas nas comunidades, sem, contudo, implicar na perda de identidade. Pelo contrário, as culturas indígenas mostram-se capazes de ressignificar objetos e práticas, mantendo-se dinâmicas e resilientes. O "resgate cultural" não representa um retorno passivo ao passado, mas uma reconstrução criativa que reafirma a diferença e a autonomia frente à sociedade envolvente.

Em contextos de etnogênese, as identificações culturais assumem um papel fundamental na reconfiguração do pertencimento. Mauro (2013) argumenta que tais processos não consistem em invenções arbitrárias, mas em atualizações que recuperam um passado real ou simbólico, essenciais para reconstruir um sentido coletivo. A ausência de anciãos ou fontes tradicionais de transmissão cultural leva muitas comunidades a buscarem referências em outros grupos indígenas ou em produções acadêmicas.

Nesse processo, a incorporação de elementos externos, inclusive oriundos da cultura escrita, pode favorecer o resgate e a recriação de práticas culturais. Tal dinâmica está ligada à "faculdade mimética", conceito que designa a aptidão humana para a imitação e recriação do mundo. Vieira (2020) destaca que a mimese é uma forma essencial de apropriação cultural, composta por aprendizagem cultural, imitação criativa, ação social e saber performativo.

A aprendizagem mimética, conforme Vieira (2020), é central na infância, quando as crianças desenvolvem habilidades culturais ao interagir com o meio. No cotidiano indígena, os rituais desempenham papel essencial, sendo aprendidos e perpetuados por meio da interação sensível e performática. Esse conhecimento experiencial reforça a continuidade das tradições.

A imitação criativa, segundo Wulf (apud Vieira, 2020), permite que os indivíduos reconstruam suas realidades culturais de forma ativa, a partir das relações com a comunidade. Esse aspecto é fundamental para os povos indígenas incorporarem novas experiências sem romper com sua base cultural.

O terceiro componente da mimese é a ação social e o saber prático, que se desenvolvem por meio da transmissão histórica e cultural dos conhecimentos. O quarto é o saber performativo, vinculado à capacidade de encenar e representar o mundo. Tais elementos demonstram que a mimese é uma via de criação e recriação cultural, essencial à transmissão dos saberes tradicionais.

Portanto, a faculdade mimética desempenha um papel central na reelaboração cultural no contexto da educação escolar indígena. Torna-se, portanto, essencial considerar as referências culturais das etnias que compartilham maior proximidade linguística, pois essa afinidade favorece o reconhecimento e a valorização de experiências, saberes e práticas enraizados em cosmovisões semelhantes.

Tal abordagem amplia as possibilidades de construção de propostas pedagógicas mais coerentes com os modos de vida, os sistemas simbólicos e os valores das comunidades envolvidas.

A afinidade linguística, nesse sentido, atua como um elo que pode orientar escolhas culturais mais pertinentes à realidade local, fortalecendo a identidade coletiva sem impor modelos externos. No caso do povo indígena Apinayé, eles são pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, são considerados uma ramificação dos Timbira do Leste do rio Tocantins, especificamente dos Krikati (Makráya), originários das margens do rio Pindaré, conforme aponta Albuquerque (2008).

Com base em Nimuendaju (1983), o autor sugere que, caso essa conexão histórica seja precisa, a separação entre Apinayé e Krikati ocorreu há muitos séculos. Isso porque os Apinayé apresentam diferenças linguísticas e culturais em relação aos Timbira, aproximando-se mais dos Kayapó Setentrionais. Essa distinção evidencia processos históricos que deram origem a identidades culturais e linguísticas próprias, ainda que se reconheça uma ancestralidade comum (Albuquerque, 2008).

A análise das ramificações dos povos indígenas por meio do estudo das línguas, conforme desenvolvida por Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986), fornece uma base sólida para compreender as similaridades entre diferentes etnias e a proximidade em suas práticas culturais. Segundo o Rodrigues (1986), as línguas indígenas não são meros sistemas de comunicação, mas expressões de cosmovisões, práticas sociais e saberes ancestrais, revelando a interconexão entre os povos que compartilham raízes linguísticas comuns.

No caso dos Apinayé, as semelhanças com outras etnias do mesmo tronco manifestam-se em elementos como rituais, pinturas corporais, danças e formas de organização social. A continuidade dessas práticas é sustentada pela transmissão intergeracional de saberes, frequentemente codificados nas línguas indígenas. A oralidade, central nas comunidades indígenas, veicula mitos, cosmogonias e técnicas agrícolas que reforçam a identidade coletiva, como observado entre povos do tronco Macro-Jê.

Essa continuidade cultural está ancorada em uma visão de mundo integrada, na qual corpo, natureza e cosmos são indissociáveis, característica comum entre etnias linguisticamente próximas, conforme discutido por Burlamaqui e Aguiar (2023) a respeito das cosmovisões indígenas amazônicas.

As línguas indígenas, funcionam como repositórios vivos de memória e identidade, sustentando práticas compartilhadas que resistem às transformações históricas e às pressões coloniais, evidenciando uma unidade profunda que atravessa a diversidade étnica (Rodrigues, 1986).

Portanto, em um processo de ensino e aprendizagem que promova uma reelaboração cultural significativa, é fundamental considerar as ramificações linguísticas entre os povos indígenas. Essas conexões respeitam suas trajetórias históricas e revelam as bases de uma proximidade cultural construída ao longo do tempo.

À luz dessas considerações, a valorização dos processos de aprendizagem enraizados nas práticas culturais das comunidades indígenas demanda que a organização escolar se estruture de modo dialógico e participativo. Isso implica reconhecer que a elaboração de instrumentos pedagógicos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico, precisa emergir de processos coletivos de escuta, negociação e construção compartilhada de sentidos entre os diferentes sujeitos envolvidos na vida escolar. Nesse contexto, a articulação entre saberes tradicionais,

experiências comunitárias e reflexões acadêmicas torna-se um elemento fundamental para a formulação de propostas educativas capazes de responder às especificidades socioculturais dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que fortalece a escola como espaço de mediação intercultural e produção coletiva do conhecimento.

3.5 O Corpo na Educação Escolar Indígena Apinayé

Considerando a centralidade da ancestralidade e da corporeidade nos processos de produção e transmissão de saberes entre os povos indígenas, torna-se necessário compreender como os modos de pensar e interpretar o mundo estão relacionados às experiências culturais e corporais dos sujeitos. Dessa forma, pensamento, linguagem e ação configuram-se como processos de conceptualização dos saberes e da linguagem, profundamente vinculados às experiências vividas. (Lakoff; Johnson, 2002)

Essa perspectiva permite compreender que, no contexto da educação escolar indígena, especialmente entre o povo Apinayé, os processos de ensino e aprendizagem também se articulam às experiências corporais, à memória coletiva e às formas próprias de reelaboração cultural dos conhecimentos.

Com o objetivo de elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atendesse às demandas da educação escolar Apinayé, Silva (2022) conduziu um estudo no qual promoveu reuniões com estudantes, professores indígenas e não indígenas, bem como pesquisadores da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Essas interações foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, a realização de atividades letivas e a promoção do diálogo entre os docentes, consolidando a escola como um espaço de intercâmbio e construção coletiva de saberes.

O estudo evidenciou que a análise dos princípios educacionais, aliada à ampliação das investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, contribuiu significativamente para a compreensão dos desafios e das potencialidades dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

No contexto analisado por Silva (2022), esse processo foi particularmente relevante para as Escolas Estaduais Indígenas *Mãtyk* e *Tekator*, que, a partir desse trabalho, estabeleceram os principais eixos estruturantes do PPP, que são:

Princípios pedagógicos: O ensino é interdisciplinar e transdisciplinar, integrando saberes tradicionais e acadêmicos. A alfabetização ocorre primeiramente na língua materna, garantindo a valorização da cultura Apinayé. O território e os objetos indígenas são considerados elementos fundamentais para a aprendizagem.

Princípios políticos: A escola deve assegurar a luta pelos direitos territoriais, por uma educação diferenciada e bilíngue, conforme as leis da educação indígena no Brasil. Além disso, deve promover o engajamento na preservação ambiental e na valorização das expressões culturais e religiosas.

Princípios éticos e filosóficos: A proposta pedagógica deve priorizar a promoção do bem-estar comunitário, incentivando a solidariedade, a reciprocidade e a empatia. Também deve estimular a formação para a cidadania, o pensamento crítico e o respeito tanto à ciência quanto aos saberes ancestrais.

Atuação docente: O professor deve valorizar a cultura e a língua materna, conhecer a legislação da educação escolar indígena, incentivar a pesquisa e participar da formação continuada.

Atuação discente: Os estudantes devem ser incentivados a preservar a língua materna, desenvolver o pensamento crítico, respeitar os mais velhos e valorizar tanto os conhecimentos indígenas quanto os não indígenas.

Avaliação da aprendizagem: A avaliação deve ser diversificada e contínua, considerando métodos que respeitem a autonomia docente e os aspectos bilíngues e interculturais da educação indígena. (Silva, 2022)

No estudo, verificamos a necessidade de resgatar a relação entre a escola indígena e a comunidade e que, para isso, é fundamental estabelecer um diálogo intercultural que possibilite a troca e a valorização mútua entre os saberes escolares e os saberes ancestrais do povo Apinayé. Esse processo fortalece a identidade cultural dos jovens ao integrar conhecimentos tradicionais ao ensino formal, contribuindo para a continuidade e o resgate de sua herança cultural.

Segundo Leite (2017), a interculturalidade é um conceito essencial para a construção de um contato harmonioso entre representantes de diferentes sociedades. Essa abordagem busca superar a mera tolerância às diferenças e transformar as interações entre os povos, promovendo práticas de convivência entre culturas.

A interação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares é aceita dentro de uma perspectiva intercultural e se manifesta na propedêutica dos conteúdos da educação indígena. Por exemplo, ao abordar temas como desenvolvimento

sustentável e globalização, é possível relacioná-los à cosmologia indígena, segundo a qual todos os elementos do universo estão interligados, sendo sua realização conduzida pela própria comunidade.

De acordo com Referencial Curricular Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (Brasil, 1998), a educação indígena deve ser intercultural, pois promove a comunicação entre experiências culturais e linguísticas de diferentes povos, incentivando o entendimento e o respeito entre os indivíduos. Deve, ainda, ser bilíngue ou multilíngue, uma vez que todas as representações simbólicas são expressas por meio da língua. Mesmo para aqueles povos que sofreram a perda de sua língua, a preservação de terminologias e outras formas pouco fluentes de comunicação contribui para a valorização dos traços identitários, configurando uma situação de bilinguismo simbólico.

Todas essas características conferem à educação indígena um caráter específico e diferenciado, pois reforçam as aspirações particulares de cada comunidade escolar indígena (Brasil, 1998b). Nesse contexto, a proposta curricular voltada às escolas indígenas deve partir de uma escuta sensível às particularidades de cada povo, considerando seus conhecimentos tradicionais, línguas originárias, formas próprias de organização social e valores coletivos. A construção do currículo precisa se fundamentar no diálogo entre os saberes locais e os campos do conhecimento escolar, promovendo relações horizontais entre culturas.

É fundamental que essa proposta curricular incorpore os modos próprios de transmissão do conhecimento nas comunidades indígenas, valorizando suas práticas pedagógicas, suas referências epistemológicas e suas formas específicas de produzir sentido sobre o mundo. Dessa forma, o currículo se configura como um instrumento de fortalecimento cultural e de afirmação identitária, articulando-se diretamente aos projetos comunitários de existência e resistência. O conceito de currículo apresenta uma natureza interdisciplinar, sendo compreendido de maneiras distintas conforme o contexto em que é aplicado.

Segundo Almeida e Albuquerque (2021), quando se trata de comunidades indígenas, como os Apinayé, a elaboração curricular adquire contornos ainda mais complexos, exigindo uma abordagem que leve em conta não apenas a diversidade linguística, mas também os vínculos entre cultura, identidade e epistemologia.

Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um instrumento normativo e passa a constituir um espaço de articulação ontogênica e cooperativa entre diferentes áreas do saber, orientado por princípios de interdisciplinaridade e interculturalidade.

Um currículo bilíngue e intercultural precisa emergir do entrelaçamento de ações pedagógicas, sociais e linguísticas que se relacionam com as subjetividades e práticas culturais da comunidade indígena. Essa construção requer a integração de múltiplas dimensões, sendo algumas delas consideradas fundamentais e indissociáveis desde o momento da concepção curricular. Entre essas, Almeida e Albuquerque (2021) destacam os aspectos linguísticos, as dimensões política, pedagógica e institucional, que funcionam como eixos orientadores da proposta educativa.

Na dimensão linguística, a influência da Linguística Antropológica é evidenciada como essencial, na medida em que permite compreender a relação entre língua, cultura e poder. Os autores observam que a proposta curricular deve acolher a heterogeneidade linguística, reconhecendo os conflitos simbólicos entre a norma padrão da língua portuguesa e as práticas orais da língua Apinayé, frequentemente marginalizadas no ambiente escolar (Almeida; Albuquerque, 2021). A valorização da oralidade e da língua indígena, nesse sentido, constitui uma estratégia de resistência frente à estigmatização linguística e à imposição de modelos linguísticos hegemônicos.

No campo político, os autores recorrem à contribuição de Corazza (2005 apud Almeida; Albuquerque, 2021), ao proporem a noção de “Pós-Currículo”, uma concepção que se ancora nas teorias pós-críticas e nas pedagogias da diversidade. Trata-se de um currículo que busca enfrentar as desigualdades produzidas pelas estruturas sociais e educacionais, alinhando-se à luta por uma educação pública, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Segundo Almeida e Albuquerque (2021), a prática educativa indígena deve pautar-se em um compromisso ético com a alteridade, fundamentada em uma pedagogia do amor, da escuta e da esperança. Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1968), essa abordagem concebe o currículo como um instrumento de emancipação e desenvolvimento da consciência crítica, rejeitando sua utilização para alienação ou desumanização.

O propósito é criar um espaço educativo de convivência fraterna, onde o conhecimento seja construído coletivamente, valorizando coletivamente as identidades e a dignidade dos povos indígenas.

De acordo com Silva (2022), a matriz curricular constitui-se como o documento que fundamenta e orienta a organização pedagógica das instituições escolares. Trata-se de um instrumento que sistematiza as disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como suas respectivas cargas horárias. Sua estrutura deve estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, as quais atuam como parâmetros normativos. Tais diretrizes devem estar integradas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, articulando-se com flexibilidade à dinâmica do processo educativo.

No caso das Escolas Indígenas Mãtyk e Tekator, os componentes curriculares foram organizados para atender aos três ciclos de ensino em vigor, contemplando duas modalidades: o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A definição das cargas horárias segue a legislação educacional vigente, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até os pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As áreas do conhecimento foram sistematizadas nas seguintes categorias:

a) Interculturalidade, que corresponde à parte diversificada do currículo com nova denominação;

b) Linguagens;

c) Matemática;

d) Ciências Humanas;

e) Ciências da Natureza.

A seleção dos conteúdos curriculares fundamenta-se na legislação nacional, sendo também influenciada pelas necessidades específicas de cada escola. A abordagem pedagógica proposta baseia-se na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, reconhecendo que os processos de aprendizagem não se limitam às áreas de conhecimento isoladas, mas se desenvolvem de maneira articulada, complexa e complementar.

Conforme Silva (2022), a construção das matrizes curriculares nas escolas indígenas Mãtyk e Tekator ocorreu por meio de um processo coletivo, voltado à promoção do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. A proposta assume uma perspectiva intercultural e bilíngue, promovendo a valorização, o

fortalecimento e a preservação da língua e da cultura maternas. Dessa forma, a matriz curricular representa um instrumento essencial para garantir uma educação de qualidade, assegurando aos estudantes o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso nos diferentes níveis da escolarização.

A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 3), adaptado a partir das matrizes curriculares organizadas por Silva (2022), contendo os componentes curriculares e as respectivas cargas horárias implementadas nas Escolas Indígenas Mãtyk e Tekator.

O objetivo dos quadros é sintetizar a organização curricular por área do conhecimento, evidenciando a articulação entre as diretrizes pedagógicas e as especificidades culturais e linguísticas do povo Apinayé, em conformidade com a legislação educacional vigente.

Quadro 3: Ensino Fundamental – Séries Iniciais

Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária total anual
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	800
	Língua Indígena	1200
Linguagens	Língua Portuguesa	1000
	Artes	200
	Educação Física	200
Matemática	Matemática	1000
Ciências Humanas	História	200
	Geografia	200
Ciências da Natureza	Ciências	200
	Total de aulas anual	**5000**

Fonte: Adaptada pelo Autor

Quadro 4: Ensino Fundamental – Séries Finais – Educação escolar indígena

Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária total anual
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	640
	Língua Indígena	640
Linguagens	Língua Portuguesa	640
	Artes	160
	Educação Física	160
	Língua Inglesa	160
Matemática	Matemática	800
Ciências Humanas	História	240
	Geografia	240
Ciências da Natureza	Ciências	240
	Física	40
	Química	40
	Total de aulas anual	**4000**

Fonte: Adaptada pelo Autor

Quadro 5: Ensino Médio – Educação escolar indígena Apinayé

Área do conhecimento	Componente curricular	Carga horária total anual
Interculturalidade	Cosmologia e saberes	480
	Língua Indígena	600
Linguagens	Língua Portuguesa	480
	Artes	80
	Educação Física	80
	Língua Inglesa	120
Matemática	Matemática	480
Ciências Humanas	História	80
	Sociologia	120
	Filosofia	120
	Geografia	80
Ciências da Natureza	Física	80

	Química	120
	Biologia	120
	Total de aulas anual	**3000**

Fonte: Adaptada pelo Autor

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é um documento normativo de caráter vinculante, instituído pelo Ministério da Educação, que orienta a elaboração dos currículos nas instituições escolares brasileiras. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), sua função é assegurar que todos os estudantes tenham acesso a aprendizagens essenciais, com vistas à promoção da equidade, da qualidade da educação e da formação integral dos sujeitos.

No segmento do Ensino Fundamental, a BNCC organiza-se em duas partes: a formação básica comum, que define competências e habilidades em áreas do conhecimento e componentes curriculares; e a parte diversificada, que permite a incorporação de conteúdos de relevância regional e local, conforme as especificidades de cada comunidade escolar (Brasil, 2018).

Desde a sua homologação, tornou-se imperativo que as equipes pedagógicas e os docentes revisassem seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) e os planos de ensino, alinhando-os às diretrizes da BNCC. Tal adequação requer um esforço de compreensão crítica e contextualizada do documento, principalmente em realidades escolares que demandam abordagens específicas, como é o caso das escolas indígenas.

No contexto da educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 2005) propõe um currículo que integre os conhecimentos escolares aos saberes tradicionais e às cosmologias dos povos indígenas. Esse referencial enfatiza a importância dos Temas Transversais como elementos articuladores entre as diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Filosofia e Educação Física e os projetos socioculturais específicos de cada povo.

Silva (2022) destaca que, no âmbito das políticas educacionais estaduais, como é o caso da Secretaria da Educação de certos estados, a parte diversificada do currículo indígena tem sido concebida sob o conceito de interculturalidade, estruturando-se por meio do componente curricular intitulado Cosmologia e Saberes. Tal proposta visa consolidar um currículo efetivamente intercultural, no qual os

saberes tradicionais possam ser valorizados e sistematizados em diálogo com os conhecimentos escolares.

Ainda de acordo com Silva (2022), essa área pode ser desenvolvida tanto como um componente curricular próprio quanto de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, favorecendo a construção de percursos formativos que respeitem as epistemologias indígenas e promovam a articulação entre conhecimentos ocidentais e tradicionais.

Nesse seguimento, a transdisciplinaridade fortalece a educação intercultural, valorizando a pluralidade de perspectivas e incentivando uma aprendizagem significativa, fundamentada nas experiências e identidades das comunidades De acordo com as orientações curriculares, determinados conteúdos requerem a vivência prática do movimento corporal, como é o caso dos esportes, das danças e dos jogos. Esses conteúdos demandam uma abordagem pedagógica específica, pois integram o campo da motricidade humana, que, por sua vez, deve ser compreendida como uma manifestação cultural.

O corpo em movimento expressa elementos simbólicos e identitários das comunidades, refletindo valores, tradições e modos de vida próprios de determinados contextos socioculturais (Leite et al., 2018). Nesse sentido, é fundamental considerar a dimensão simbólica e histórica das práticas corporais, uma vez que estas ultrapassam a mera execução técnica de gestos motores.

A motricidade humana deve ser pensada em sua complexidade, envolvendo aspectos subjetivos, sociais e culturais. Na área da Educação Física, por exemplo, torna-se essencial repensar o papel do movimento humano para além da performance ou da análise biomecânica, reconhecendo sua capacidade de contribuir para a construção de sentidos, identidades e saberes historicamente situados (Moreira, 2005 apud Leite et al, 2018).

As manifestações culturais que envolvem o corpo humano, sejam elas expressas por movimentos complexos, como ocorre em práticas educativas, artísticas ou terapêuticas ou por gestos cotidianos de menor complexidade, carregam significados atribuídos por aqueles que os executam, individual ou coletivamente. Cada gesto, ação ou postura está inserido em um sistema simbólico que é interpretado a partir de seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, os modos de expressão corporal assumem sentidos variados entre diferentes grupos sociais, mesmo entre aqueles que compartilham uma mesma língua verbal. Isso revela que a linguagem do corpo, com seus códigos próprios, não

se limita a um padrão universal de interpretação. A compreensão desses códigos depende da imersão e da vivência nas dinâmicas culturais específicas que os produzem.

Segundo Leite et al (2018), a compreensão plena da motricidade humana exige um olhar atento às práticas culturais nas quais ela se insere. Ainda que em espaços organizados, como o ambiente escolar, essas práticas possam ser mediadas e orientadas por objetivos pedagógicos, elas mantêm traços das experiências coletivas e simbólicas que lhes conferem sentido.

Dentro desse panorama, o componente curricular Educação Física assume o papel de mediar o contato dos estudantes com essas expressões do movimento, possibilitando a vivência e a reflexão sobre o corpo em ação. Dessa forma, essa área do conhecimento não deve se limitar ao ensino técnico de gestos motores, mas ampliar sua proposta para promover uma compreensão mais profunda da motricidade como fundamento da experiência humana.

Partindo dessas reflexões, o próximo capítulo volta-se à análise das relações entre corpo, ancestralidade e práticas educativas no contexto da educação escolar indígena Apinayé, compreendendo o corpo como categoria central na produção e transmissão de saberes culturais, identitários e pedagógicos.

Para tanto, serão examinadas as experiências desenvolvidas nas Escolas Indígenas Mãtyk e Tekator, com enfoque nas formas de inserção das práticas corporais tradicionais no currículo escolar, bem como nos fundamentos políticos, pedagógicos e interculturais que orientam a organização curricular dessas instituições. Dessa forma, o capítulo buscará evidenciar de que maneira a Educação Física escolar pode constituir-se como espaço de valorização dos saberes ancestrais, fortalecimento identitário e afirmação dos modos próprios de ser, viver e aprender do povo Apinayé.

CAPÍTULO 4
O CORPO NO CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ

KAPIX 4

IXKORE KAMÃ KAGÀ PÊ KÔHIKÔ INDÍGENA APINAYÉ JA NA MEX

.

Este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre corpo, ancestralidade e práticas educativas no contexto da educação escolar indígena Apinayé, compreendendo o corpo como elemento central na produção, expressão e transmissão de saberes, valores e identidades ao longo das gerações.

A análise toma como referência as experiências desenvolvidas nas Escolas Indígenas Mãtyk e Tekator, situadas na Terra Indígena Apinayé, destacando as estratégias de integração das práticas corporais tradicionais ao currículo escolar. Tais estratégias resultam de processos coletivos de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), conforme evidenciado por Silva (2022), e buscam articular os saberes indígenas aos campos de conhecimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A organização curricular dessas escolas evidencia uma perspectiva orientada por princípios de transdisciplinaridade, bilinguismo e valorização da cultura local, reafirmando o corpo como mediador entre experiências tradicionais e escolares. Nesse contexto, a centralidade do corpo no currículo representa uma inflexão em relação a modelos educacionais historicamente excludentes, ao reconhecer práticas corporais, como brincadeiras, danças, corridas de tora, lutas e jogos, como formas legítimas de conhecimento, articuladas às dimensões éticas, espirituais e comunitárias da vida indígena.

No desenvolvimento do capítulo, são analisados os fundamentos políticos, pedagógicos, éticos e filosóficos que estruturam o currículo das escolas Apinayé, bem como as concepções de corpo presentes nas práticas educativas, considerando suas dimensões simbólicas, rituais e pedagógicas. Evidenciam-se, ainda, os desafios e as possibilidades de transposição desses saberes para o espaço escolar.

Nessa perspectiva, a Educação Física é compreendida como campo de mediação simbólica, capaz de contribuir para o fortalecimento identitário e a afirmação dos modos próprios de ser, viver e aprender do povo Apinayé. Propõe-se, assim, uma abordagem intercultural da Educação Física escolar indígena, fundamentada nas unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), brincadeiras

e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, reinterpretadas à luz das manifestações corporais específicas desse povo, de modo a alinhar os conteúdos escolares aos saberes tradicionais e promover o pertencimento étnico.

A fundamentação teórica deste capítulo ancora-se em autores dos campos da Educação, Antropologia, Educação Física e epistemologias indígenas, conferindo sustentação às análises desenvolvidas. Destacam-se Paulo Freire (1993), educador; Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2022), pesquisadores da Educação Física; Jocimar Daolio (1995), Suraya Cristina Darido (2003) e Mauro Betti (1991), autores da Educação Física; Victor Ferri Mauro (2013), pesquisador nas áreas de História e Ciências Sociais; Gersem dos Santos Luciano (2006), filósofo indígena; Gisela Wajskop (2001), pedagoga; Catherine Walsh (2012), pesquisadora da Educação; Gilles Brougère (2001), pedagogo; Johan Huizinga (2000; 2005), filósofo; Rosilene Fernandes da Costa Apinajé (2018; 2022) e Célio Ribeiro Dias Apinajé (2020), educadores indígenas; Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2008), historiadores; Maria Beatriz Rocha Ferreira (2015), educadora; Lamartine Pereira da Costa (2005) e José Ronaldo Mendonça Fassheber (2005), pesquisadores da Educação Física; Leite (2017), autor; Curt Nimuendajú (1956), etnólogo; Roberto DaMatta (1982), antropólogo; Cassiano Sotero Apinagé (2000), educador indígena; Lena Carla Jardim dos Santos (2023), teatróloga; Émerson Adamski Moreira (2023), Nathália Inêz de Morais Silva e Ricael Spirandeli Rocha (2023), e Dionny Felipe (2019), pesquisadores da Educação Física; e Norma Ornelas Montebugnoli Catib (2010), pedagoga.

Integram, ainda, esse arcabouço os documentos normativos que orientam o currículo escolar indígena: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998a), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Documento Curricular do Tocantins (Tocantins/DCT, 2019).

4.1 A Educação Física Escolar Indígena

A concepção freireana de dialogicidade se fundamenta na articulação entre ação e reflexão, situando o processo de aprendizagem na interação entre sujeitos, os quais compartilham experiências, culturas, identidades e diferenças. O diálogo, nesse

contexto, é significativo justamente porque os participantes preservam e afirmam suas identidades, promovendo um crescimento mútuo. Não se trata de um processo de uniformização, tampouco de concessão, mas de um reconhecimento recíproco entre interlocutores (Freire, 1996).

Sob essa perspectiva, o diálogo se configura como ponto de partida essencial na educação, ao possibilitar a construção do conhecimento por meio de relações comunicativas que rompem com estruturas opressoras. Tal dinâmica promove a escuta ativa, a reflexão crítica, o exercício da existência plena e a transformação do mundo.

Essas transformações pressupõem a interação dos educandos com os diferentes aspectos da vida social, político, ético, econômico e cultural, a partir de relações horizontais e intersubjetivas, nas quais se destaca a valorização da autonomia, da humanização, do afeto e da problematização da realidade.

Para que o diálogo educacional se efetive, é indispensável o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais, às histórias de vida e às múltiplas formas de compreender o mundo. Isso implica estabelecer práticas comunicacionais interculturais que favoreçam uma compreensão consciente e crítica da diversidade social.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998b) propõe uma abordagem baseada em Temas Transversais, os quais viabilizam a articulação entre distintas áreas do conhecimento, como Língua, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física e os projetos socioculturais próprios de cada povo ou comunidade indígena.

No caso da Educação Física, esse referencial delimita três eixos principais: a cultura corporal específica do povo indígena em questão, as culturas corporais de outros povos indígenas e, por fim, a cultura corporal da sociedade envolvente, tanto nacional quanto internacional.

As práticas corporais humanas são, portanto, vivências culturais que despertam a consciência sobre o próprio corpo, abrangendo desde suas dimensões anatômicas até as suas inserções sociais. O corpo em movimento, nesse sentido, carrega significados que podem ser observados, interpretados e valorizados. Autores relevantes da área da Educação Física, ao abordarem a motricidade humana, propõem fundamentos teóricos que rompem com dicotomias tradicionais, tais como a

separação entre corpo e mente, entre sujeito operativo e sujeito intelectual, ou entre a materialidade física e as subjetividades humanas.

Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2022), ao analisarem a produção acadêmica no campo da Educação Física voltada à Educação Escolar Indígena, destacam a interculturalidade como eixo articulador do diálogo, da interação e da reflexão sobre as diferenças culturais entre os sujeitos. A dialogicidade, como categoria analítica central, aparece fortemente relacionada à interculturalidade e ao papel mediador da Educação Física enquanto componente curricular.

A partir dessa análise, compreendemos a Educação Física como um campo de mediação entre práticas socioculturais diversas. O corpo, o movimento e a cultura corporal adquirem significados múltiplos, oriundos de diferentes racionalidades, entre elas, as indígenas.

Apesar dessa premissa, observamos uma lacuna significativa de pesquisas voltadas à Educação Física no contexto da Educação Escolar Indígena. Tal ausência é reflexo de uma desvalorização persistente dos saberes críticos produzidos nessa área, frequentemente marginalizados em função de um paradigma científico dominante que desconsidera outras epistemologias. (Skolaude; Canon-Buitrago; Bossle, 2022)

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que marcaram a sociedade brasileira ao longo do século XX exerceram influência significativa sobre todas as camadas sociais, refletindo-se diretamente no campo educacional. No ambiente escolar, por exemplo, o ensino da Educação Física foi profundamente afetado por esses acontecimentos, demandando reformulações nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino.

Na década de 1960, a Educação Física nas escolas brasileiras ainda estava fortemente ancorada no modelo de ginástica europeu, cujo objetivo principal era o desenvolvimento de corpos saudáveis e de movimentos considerados harmoniosos entre os estudantes (Darido, 2003). Já nos anos 1970, esse componente curricular passou a ser fortemente influenciado pela medicina preventiva, o que coincidiu com os interesses do regime militar então vigente, que buscava promover uma juventude fisicamente apta, disciplinada e nacionalista (Darido, 2003; Betti, 1991).

Nessa mesma época, a valorização do esporte nas escolas ganhou destaque como forma de inculcar valores associados à saúde e ao patriotismo, em sintonia com os ideais da educação militarizada (Betti, 1991).

Somente a partir da década de 1980 surgiram questionamentos mais consistentes à herança da Educação Física higienista, militarista e esportivista. Conforme aponta Darido (2001), diversos autores passaram a propor novas abordagens pedagógicas que buscavam superar a visão biologicista do aluno, reconhecendo a importância de dimensões cognitivas, sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, destacam-se as abordagens psicomotora, desenvolvimentista e construtivista, com ênfase nos aspectos psicológicos, bem como as propostas críticas — a crítico-superadora e a crítico-emancipatória — que atribuíram à Educação Física um enfoque sociocultural (Darido, 2001).

Essas propostas pedagógicas, no entanto, nem sempre dialogam com os princípios da educação escolar indígena, que se fundamenta em uma perspectiva intercultural. Ainda que os paradigmas tradicionais da Educação Física estejam historicamente consolidados e presentes nos materiais didáticos e documentos oficiais, observa-se que sua reprodução continua a ser prática comum em diversas escolas do país.

No campo da Educação Física com perspectiva cultural, o trabalho de Daolio (2004), com base em Geertz (1989), tem se destacado ao propor uma compreensão ampliada do ser humano como ser motor, psicológico, social e cultural. Para o autor, essas dimensões não se anulam, mas se integram em um processo dinâmico, o que permite compreender o corpo como expressão de uma cultura plural.

Adotando essa concepção, percebemos que, no contexto indígena, as práticas corporais também incorporam elementos culturais importantes para a formação integral das crianças. Assim, a Educação Física escolar indígena pode assumir um papel relevante quando promove o desenvolvimento motor e psicomotor dos alunos, incentiva vivências esportivas significativas, valoriza o cuidado com o corpo e fomenta atitudes de respeito, solidariedade e cooperação por meio dos jogos e brincadeiras. Tais práticas favorecem a expressão da cidadania e da identidade indígena, o que se coincide com os fundamentos da educação escolar indígena (Geertz, 1989; Daolio, 2004).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b), reforça esses princípios ao situar a Educação Física na área da “Cultura Corporal de Movimento”, enfatizando conteúdos como esportes, jogos, lutas, danças, ginásticas, atividades expressivas e também elementos específicos das culturas indígenas, como

pinturas corporais, rituais de iniciação, práticas de caça e pesca, entre outros (Brasil, 1998b).

Com base nesse referencial, propomos que o currículo da Educação Física escolar indígena contemple: a cultura corporal de movimento do próprio povo (neste caso, o povo Apinayé), a de outros povos indígenas e a da sociedade envolvente (brasileira e internacional). A valorização das manifestações corporais de diferentes etnias é fundamental, pois os povos indígenas demonstram interesse em conhecer as culturas de seus "parentes", como são denominados outros povos originários (SEDUC, 2016).

No Tocantins, convivem oito etnias indígenas: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Apinayé, Krahô Kanela, Krahô e Avá Canoeiro, cada qual com seus modos de vida e práticas culturais específicas, mas todas orientadas por princípios de interculturalidade. Diante da realidade de contato contínuo entre povos indígenas e não indígenas no Brasil, as trocas culturais são inevitáveis. Por essa razão, torna-se fundamental que a Educação Física escolar indígena seja sensível às especificidades culturais de cada povo, atuando como instrumento de reelaboração cultural. Tal processo não deve ser compreendido como ruptura com a tradição, mas sim como uma estratégia de reafirmação identitária frente às pressões da sociedade envolvente.

No caso das escolas indígenas Apinayé, a reelaboração cultural assume uma dimensão pedagógica central: as práticas corporais tradicionais, como danças, cantos, jogos e rituais, podem e devem ser incorporadas ao currículo escolar como formas legítimas de conhecimento, expressão e pertencimento cultural. A continuidade dessas práticas, ao mesmo tempo em que são ressignificadas no contexto da escola, fortalece a identidade coletiva, o bilinguismo e a autonomia pedagógica da comunidade. (Mauro, 2013).

Luciano (2006) reforça essa visão ao argumentar que não há contradição entre tradição e modernidade, desde que a inserção dos povos indígenas no mundo globalizado se dê a partir de uma referência identitária sólida. Para os jovens indígenas, viver a modernidade sem essa base resultaria em um vazio existencial diante de um mundo marcado por contradições e por um aparente processo de homogeneização cultural.

A visão de Luciano (2006) sobre a necessidade de uma base identitária para os indígenas enfrentarem a modernidade sem perder suas raízes conecta-se ao papel da Educação Física. Ao trabalhar as corporalidades indígenas, essa disciplina une

tradição e contemporaneidade, ajudando os jovens a se inserirem no mundo globalizado enquanto mantêm viva sua cultura, fortalecendo a identidade e os saberes tradicionais de forma acessível e significativa.

Nesse sentido, ao tematizar corporalidades indígenas no ensino, a Educação Física pode cumprir um papel relevante na mediação entre tradição e contemporaneidade. Ao respeitar e valorizar os saberes corporais locais, ela promove uma educação intercultural comprometida com o fortalecimento da identidade indígena e com a valorização dos conhecimentos tradicionais.

Como enfatiza Darido (2001), é necessário considerar os procedimentos, fatos, conceitos, atividades e valores de forma integrada, compreendendo quais produtos da cultura devem ser assimilados pelas novas gerações em consonância com os contextos sociais nos quais estão inseridas.

Nesse constructo, ao planejar o ensino da Educação Física, nas escolas indígenas do povo Apinayé, é imprescindível considerar metodologias que respeitem e promovam o bilinguismo e a interculturalidade, que estejam alinhadas às demandas sociais do povo e que valorizem tanto os saberes escolares quanto os tradicionais. Essa perspectiva deve estar refletida no planejamento pedagógico e no projeto político-pedagógico da escola, considerando que os espaços de aprendizagem vão além da sala de aula, abrangendo quadras, pátios, campos e demais locais de vivência escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) contribui para essa reflexão ao definir a Educação Física como componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de expressão e significação social, entendidas como manifestações culturais produzidas por distintos grupos ao longo da história. A BNCC enfatiza que essas práticas devem ser tratadas como fenômenos culturais complexos, dinâmicos e plurais, possibilitando aos estudantes ampliarem sua consciência corporal, desenvolver autonomia e se apropriar criticamente da cultura corporal de movimento.

Portanto, ao tratar as práticas corporais como textos culturais que podem ser lidos e reinterpretados, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece as bases para uma Educação Física escolar mais sensível à diversidade cultural e aos contextos específicos, favorecendo uma atuação pedagógica mais coerente com os princípios da educação indígena e da interculturalidade.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca que a organização das unidades temáticas da Educação Física se fundamenta na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja sua finalidade central no contexto escolar. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, os estudantes, além de vivenciarem a ludicidade, se apropriam das lógicas internas dessas manifestações, como regras, códigos, rituais, formas de organização e táticas, e compartilham representações e significados atribuídos a elas no âmbito individual e coletivo.

Dessa forma, as habilidades propostas pela BNCC contemplam oito dimensões do conhecimento, que não seguem uma hierarquia fixa, mas se articulam de acordo com os contextos e necessidades locais, como no caso da educação escolar indígena. São elas:

1. Experimentação: Relaciona-se ao conhecimento que se origina da vivência corporal nas práticas. Trata-se de um saber que só pode ser apreendido por meio da participação ativa do corpo, possibilitando aos estudantes compreenderem as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e se reconhecerem como sujeitos dessas experiências.

No contexto indígena, por exemplo, a experimentação permite que os estudantes vivenciem práticas como a dança com maracá ou a corrida de tora, experimentando diretamente seus significados espirituais e coletivos.

2. Uso e apropriação: Refere-se ao conhecimento que possibilita a realização autônoma de uma prática corporal, desenvolvendo competências relacionadas ao lazer, à saúde e à continuidade cultural.

Essa dimensão capacita os estudantes a praticarem, por exemplo, a pintura corporal com urucum em contextos de lazer ou rituais, promovendo pertencimento e bem-estar.

3. Fruição: Diz respeito à apreciação estética das experiências corporais e das diversas práticas culturais, considerando sua diversidade histórica e social.

A fruição se expressa na valorização das danças tradicionais e das pinturas corporais, reconhecendo seus sentidos simbólicos e estéticos.

4. Reflexão sobre a ação: Trata-se de um ato intencional de observar, analisar e ajustar práticas corporais, indo além da simples vivência. Essa dimensão envolve a formulação de estratégias para resolver desafios, aprender novas modalidades e adaptar práticas a diferentes contextos.

Nos territórios indígenas, ela se manifesta, por exemplo, na análise de estratégias durante a corrida de tora, visando adequá-las aos desafios contemporâneos da comunidade.

5. Construção de valores: Envolve a aprendizagem de valores e normas sociais por meio das práticas corporais, contribuindo para a formação cidadã em uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a construção de valores pode auxiliar no enfrentamento de estereótipos e na valorização das tradições indígenas, fortalecendo o respeito às culturas originárias.

6. Análise: Relaciona-se aos conhecimentos conceituais que permitem compreender o funcionamento e as características das práticas corporais.

Essa dimensão pode abranger, por exemplo, os aspectos técnicos e simbólicos do uso do arco e flecha, da lança ou da barbatana, conectando essas práticas ao saber ancestral.

7. Compreensão: Refere-se ao entendimento das práticas corporais em seus contextos socioculturais, permitindo que os estudantes interpretem suas transformações, vínculos e significados locais, nacionais e globais.

No caso dos povos indígenas, como os Apinayé, essa dimensão possibilita compreender como as práticas corporais reforçam a identidade cultural e estão ligadas ao território e à história do povo.

8. Protagonismo comunitário: Diz respeito à capacidade de atuar de forma autônoma e coletiva na ampliação do acesso às práticas corporais, considerando os recursos disponíveis e as condições locais.

Essa dimensão incentiva a organização de eventos que promovam o acesso da comunidade às práticas corporais tradicionais, com o uso de recursos locais e valorização da cultura. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece que todas as práticas corporais podem ser objeto de trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade da educação básica.

No entanto, para que essa proposta se concretize de forma significativa, é necessário observar critérios relacionados à progressão do conhecimento. Entre eles, destacam-se os elementos próprios de cada prática corporal, as particularidades dos sujeitos envolvidos e os contextos em que essas práticas se desenvolvem. Esses critérios contribuem para orientar a organização e o aprofundamento dos conteúdos ao longo da escolarização.

As unidades temáticas descritas na BNCC estão estruturadas de forma a respeitar os contextos sociais e culturais em que as práticas corporais ocorrem. Assim, brincadeiras e jogos, danças e lutas são organizados conforme a sua presença nas diversas esferas da vida social, partindo de contextos mais próximos, como o local e o regional, até chegar a níveis mais amplos, como o nacional e o mundial.

No caso da ginástica, a organização baseia-se na diversidade e nas especificidades das diferentes manifestações dessa prática. Já os esportes são abordados conforme sua tipologia, isto é, seu modelo de classificação. As práticas corporais de aventura, por sua vez, são estruturadas em duas vertentes principais: aquelas realizadas em espaços urbanos e aquelas praticadas na natureza. (Brasil, 2018)

No Ensino Fundamental, Anos Iniciais, é basilar que se leve em consideração a pluralidade das infâncias e das experiências sociais e culturais dos alunos. Essa diversidade exige que os processos pedagógicos respeitem as especificidades de cada comunidade, reconhecendo a importância das vivências lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças chegam à escola com conhecimentos prévios que devem ser valorizados e ampliados, de modo a favorecer sua inserção crítica e participativa nas diferentes dimensões da vida social. (Brasil, 2018)

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a organização escolar apresenta maior complexidade, dada a presença de múltiplos docentes e a intensificação dos conteúdos curriculares. Nesse contexto, os estudantes demonstram maior capacidade de abstração e de utilização de variadas fontes de informação. Tais características possibilitam o aprofundamento nas reflexões sobre as práticas corporais, promovendo uma abordagem mais crítica e abrangente desses saberes. (Brasil, 2018)

No Ensino Médio, a BNCC propõe uma abordagem integrada da cultura corporal de movimento, inserida no componente de Linguagens e suas Tecnologias. Essa proposta visa aprofundar e ampliar as experiências vivenciadas ao longo do Ensino Fundamental, estimulando a compreensão das inter-relações entre saberes e práticas corporais. Busca-se, assim, promover o diálogo constante entre essas práticas e o patrimônio cultural, considerando as diversas esferas e campos de atividade humana. (Brasil, 2018)

Em consonância com os princípios da flexibilidade curricular, a BNCC organiza o conhecimento escolar por meio de unidades temáticas adequadas às especificidades dos componentes curriculares. No caso da Educação Física, são

contempladas as seguintes unidades temáticas: brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Cada uma dessas unidades apresenta um conjunto variado de objetos de conhecimento, os quais, por sua vez, estão relacionados a diferentes habilidades a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. (Brasil, 2018). A seguir, será apresentada uma análise detalhada de cada unidade temática proposta para a área de Educação Física na BNCC.

4.1.1 Brincadeiras e Jogos Indígenas

A unidade temática Brincadeiras e Jogos abrange atividades voluntárias realizadas dentro de certos limites temporais e espaciais, caracterizadas pela criação, negociação e alteração de regras entre os participantes. Essas práticas valorizam o ato de brincar como fim em si mesmo, favorecendo a espontaneidade e a ludicidade. Por não possuírem um conjunto fixo de regras, essas atividades são constantemente recriadas pelos diversos grupos culturais, mesmo que apresentem traços semelhantes em diferentes contextos históricos e geográficos. Ainda assim, muitas dessas brincadeiras circulam amplamente por meio de redes informais de sociabilidade, o que justifica sua designação como brincadeiras populares. (Brasil, 2018)

No contexto das comunidades indígenas, como entre os Apinayé, é possível observar que o jogo e a brincadeira cumprem não apenas uma função recreativa, mas também social, educativa e cultural. As crianças reproduzem, por meio do brincar, aspectos do cotidiano e das tradições de seu povo, estabelecendo relações com os saberes transmitidos oralmente, com as narrativas míticas e com os rituais coletivos.

Nessas comunidades, o jogo não é meramente um conteúdo pedagógico, nem apenas uma ferramenta didática, mas uma prática enraizada na própria dinâmica cultural. Ainda que em contextos escolares possa ser utilizado como estratégia para o ensino de conteúdos específicos, como ocorre, por exemplo, quando um jogo é adaptado para reforçar conceitos de matemática ou valores comunitário, nas aldeias o brincar tradicional está profundamente vinculado à aprendizagem dos modos de ser, agir e conviver no mundo indígena.

Para iniciar a reflexão sobre o universo lúdico no contexto indígena, é pertinente considerar a abordagem socioantropológica proposta por Wajskop (2001), que compreende a brincadeira como um fato social relevante, um espaço privilegiado de interação entre crianças e um elemento essencial na constituição do sujeito infanto-

humano, entendido como produtor e produto da cultura. Nesse sentido, a brincadeira é concebida como um meio de expressão e articulação das experiências vividas pelas crianças em suas comunidades, permitindo a vivência simbólica do cotidiano.

A partir dessa perspectiva, observa-se que, no contexto indígena, a brincadeira assume uma função representativa, recriando situações do dia a dia das aldeias, de outros povos com os quais houve contato ou que foram incorporados ao imaginário coletivo por meio de narrativas orais, sejam elas histórias, acontecimentos recentes ou mitos ancestrais.

Segundo Wajskop (2001), as crianças atribuem significados variados aos objetos e às ações presentes nas brincadeiras, assumindo papéis diversos de maneira espontânea. A estrutura lúdica é composta por regras que emergem dos próprios temas escolhidos e dos acordos construídos coletivamente, o que faz da brincadeira uma atividade voluntária, consciente e interpretativa.

Durante o processo de brincar, as crianças recorrem a conhecimentos do mundo ao seu redor para elaborar os elementos temáticos e as regras que orientarão a atividade. Esse processo de construção lúdica é essencialmente coletivo e democrático. Quando não há consenso, a discordância pode se manifestar por meio de reações como birras, choro ou recusa em continuar, podendo até resultar na interrupção da brincadeira.

Brougère (2001) destaca que a brincadeira envolve necessariamente comunicação e interpretação. Para que o jogo ocorra de fato, é preciso que haja um acordo coletivo e a liberdade de decidir conjuntamente sobre os rumos da atividade. A ausência dessa autonomia transforma a brincadeira em um comportamento imposto, desprovido da essência lúdica, pois o universo simbólico do jogo exige compartilhamento.

Para o mesmo autor, o jogo só adquire sentido dentro de um sistema cultural de significados (Brougère, 2001). Assim, ao observarmos o brincar, podemos acessar tanto o universo simbólico da infância quanto elementos culturais que estruturam a vida adulta em determinada sociedade. Nesse sentido, o brinquedo, o jogo e a brincadeira são compreendidos como expressões culturais exclusivamente humanas.

A escolha por abordar o lúdico como atividade cultural baseia-se no entendimento de cultura como um sistema simbólico que confere sentido à existência humana, conforme definido por Geertz (1989). Essa abordagem afasta-se de

perspectivas que aproximam o brincar de comportamentos animais, enfatizando sua função cultural e simbólica.

Ao reconhecer o universo lúdico como manifestação cultural, torna-se possível identificar, por meio dos brinquedos das crianças indígenas, traços significativos da cultura dos povos aos quais pertencem. Os termos "jogo", "brincadeira" e "brinquedo" aparecem com frequência como sinônimos no discurso cotidiano, mas são compreendidos, no campo dos estudos lúdicos, como dimensões distintas de uma mesma prática cultural: a atividade lúdica.

Huizinga (2000) destaca que o termo latino *ludus*, que originou o conceito de “jogo”, acabou suplantado por jocus, de onde derivam as palavras usadas nas línguas românicas atuais, como “jogo”, “jeu”, “gioco” e “juego”. A evolução terminológica reflete as transformações históricas e culturais do brincar.

O brinquedo, por sua vez, é abordado por Brougère (2001) em duas dimensões: como objeto simbólico e como produto. Pode ser um artefato industrial, artesanal ou mesmo improvisado, adquirindo valor apenas enquanto dura a brincadeira. Independentemente de sua forma, carrega uma dimensão simbólica que o torna significativo dentro do contexto cultural onde é utilizado.

Nos brinquedos estão presentes tanto heranças culturais quanto elementos de interculturalidade. No Brasil, é possível identificar brinquedos e brincadeiras oriundos de tradições indígenas, africanas e europeias, presentes em diversas regiões com variações linguísticas e expressivas. No caso do povo Apinayé, suas atividades lúdicas evidenciam semelhanças com práticas de outros grupos indígenas e não indígenas do país.

Huizinga (2000) também aponta que muitas abordagens científicas procuraram explicar o jogo por meio de funções biológicas ou psicológicas, como liberação de energia, preparação para a vida adulta ou compensação de frustrações, mas falharam em reconhecer seu caráter estético e simbólico. O fascínio que envolve o brincar reside na experiência subjetiva do prazer, no encantamento e no sentido que os participantes atribuem à atividade.

Quando se compreende o jogo como elemento cultural, percebe-se sua presença em todas as fases da história humana, da antiguidade às sociedades contemporâneas. A linguagem, por exemplo, surge impregnada de ludicidade, conforme observa Huizinga (2000, p. 7): “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras.”

O elemento lúdico também se expressa nas narrativas, nos poemas e nas parlendas, compondo a dimensão estética da linguagem oral e escrita. A comunicação humana, nesse sentido, é permeada por sensações, criatividade e prazer, todos aspectos fundamentais do brincar.

O mito é outro exemplo de manifestação lúdica na cultura. Ele surge como forma de explicar a realidade, construir identidades e preservar memórias por meio de narrativas simbólicas que frequentemente se associam a ritos. Esses, por sua vez, são carregados de expressividade simbólica, e não se limitam à imitação, mas à representação dotada de sentido.

De acordo com Huizinga (2000, p. 9), “é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência”. Essas manifestações possuem raízes no lúdico, que precede a racionalidade institucionalizada das sociedades modernas.

Nesse processo, as imagens, os símbolos e os significados compartilhados em uma cultura tornam-se mediadores indispensáveis das interações sociais.

Brougère (2001) afirma que as crianças e os adultos não se relacionam apenas com o mundo concreto, mas também com as imagens culturais que o representam, possibilitando formas de expressão e leitura do mundo.

Dessa maneira, o jogo e o brinquedo são compreendidos como expressões culturais nas quais se articulam função e simbolismo. Entre os Apinayé, as brincadeiras infantis são espaços privilegiados para a transmissão de tradições e valores culturais. Nelas, as crianças vivenciam, aprendem e reconstroem aspectos fundamentais da identidade de seu povo, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a continuidade simbólica da cultura indígena.

O universo lúdico das crianças *Panhĩ/Apinayé* ocupa papel central nos processos de socialização, transmissão de saberes e construção de significados sobre o mundo. As brincadeiras, amplamente praticadas por meninos e meninas nas aldeias, constituem mais do que simples atividades recreativas: elas são práticas educativas que articulam linguagem, corpo, memória e cultura.

Entre as contribuições relevantes para a valorização desses saberes tradicionais, destaca-se o trabalho da professora, pesquisadora e autora indígena Roselene Fernandes da Costa Apinagé. Seu estudo, desenvolvido no âmbito da licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT),

resultou na publicação da obra intitulada *Mẽhprĩjê xàhpumunh nẽ kot amnhĩ nhĩpêx:* cantorias, brincadeiras e narrativas – processos próprios de ensino e aprendizagem Panhĩ/Apinajé e sua contribuição nas práticas escolares.

Nesse trabalho, a autora apresenta um conjunto de práticas pedagógicas tradicionais que envolvem cantos, jogos e histórias, mostrando como esses elementos podem dialogar com a escola de forma intercultural e bilíngue.

Figura 19: Autora Roselene F. da Costa Apinagé com o pesquisador

Fonte: Acerto do Pesquisador (2024)

Da Costa Apinagé (2022) As brincadeiras denominadas mẽ amnhĩkati, no contexto Apinayé, incluem diversas formas de representação da natureza e do cotidiano. Algumas envolvem a imitação de animais, outras encenam situações do convívio social, contribuindo para o desenvolvimento do vocabulário e do pensamento crítico das crianças. Uma das atividades mais emblemáticas é a chamada “brincadeira

das partes do corpo” (amnhĩkati pê na amnhĩ nhĩ mã hixi jarẽ), na qual o corpo é utilizado como meio de aprendizado e expressão.

Essas práticas revelam uma pedagogia própria, estruturada na oralidade, na corporeidade e na coletividade. Ao reconhecer o brincar como parte do processo formativo indígena, abre-se espaço para pensar a escola como lugar de diálogo entre diferentes formas de ensinar e aprender, respeitando os modos de vida e os conhecimentos originários.

Figura 20: Jogos e Brincadeiras no Pátio da Escola Indígena Tekator

Fonte: Acervo do Pesquisador (2024)

No início da brincadeira, uma pessoa, considerada como organizadora da brincadeira, fala em voz alta os nomes de todas principais partes do corpo humano em sentido figurado para todos ouvirem. As pessoas conhecem os nomes das partes do corpo humano com os vocabulários comuns com que estão familiarizados. Mas os nomes figurados nem todo mundo conhece.

> (...) As pessoas pegam nos braços uns aos outros, intercalados entre meninos e meninos, entrelaçando os braços e cinturas. Nesse caso, organizador escolhe uma pessoa para responder as perguntas que ele vai fazer sobre as partes do corpo iniciando a brincadeira. Começa perguntando as partes do corpo dos pés até a cabeça. (...) Terminado de perguntar as partes do corpo humano para todo o círculo de pessoas. A pessoa que foi perguntada, faz de tudo para poder arrebentar o círculo de pessoas e fugir. Para escapar do círculo de pessoas começa a fazer cocegas nas partes do corpo todo, principalmente na parte da virilha tanto da mulher quanto do homem. Dizendo a palavra mrup...mrup...mrup... Quando consegue fugir o grupão de círculo corre atrás da pessoa que fugiu. Quando a capturam, levam ela para o pátio e lá começam a “castigar” fazendo cocegas em todas as partes do corpo. (...) A primeira pessoa que capturou o fugitivo, irá para o centro do círculo para responder as perguntas e depois tenta escapar. Da Costa Apinagé (2022, p. 40)

Figura 21: Representação da Brincadeira das Partes do Corpo Humano

Ilustração: Júlio Kamêr R. Apinajé e Roselene Fernandes da Costa Apinagé
Fonte: Da Costa Apinagé (2022, p. 42)

A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), propõe o reconhecimento e a valorização das práticas corporais tradicionais presentes nas comunidades e regiões. Jogos e brincadeiras populares são compreendidos não apenas como atividades recreativas, mas como expressões culturais significativas, que carregam modos de ser, pensar e agir das populações locais.

Essas diretrizes estão em consonância com as orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b), podendo, nesse sentido, subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas ao longo das diferentes fases da educação básica.

Na Educação Infantil, propõe-se que o contato com jogos e brincadeiras tradicionais ocorra de forma lúdica e integrada às vivências cotidianas das crianças, respeitando os tempos, espaços e modos de ser próprios de cada povo. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, busca-se ampliar essas experiências por meio da experimentação, fruição e recriação dessas práticas culturais, promovendo o respeito às diferenças individuais de desempenho e o fortalecimento da identidade étnica.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o enfoque pedagógico pode avançar para a análise crítica das manifestações corporais indígenas e não indígenas, incentivando a valorização das práticas tradicionais em diálogo com outras expressões culturais. Já no Ensino Médio, a proposta deve possibilitar uma compreensão mais ampla do papel social, histórico e político das práticas corporais na formação dos sujeitos e na afirmação dos direitos dos povos indígenas, articulando saberes escolares e conhecimentos tradicionais.

Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes da diversidade sociocultural e comprometidos com a preservação e valorização de suas culturas de origem, promovendo uma educação física escolar verdadeiramente intercultural e contextualizada. (Brasil, 2018),

Dessa maneira, espera-se que os estudantes possam atuar de forma colaborativa na proposição de novas formas de vivenciar essas atividades em outros espaços e momentos, ampliando o alcance das experiências escolares para além dos muros da escola.

4.1.2 Esportes e Etnoesportes

Historicamente, o corpo foi tratado como objeto de trabalho, subserviência e rendimento esportivo, com base em uma visão fragmentada que dissociava qualidades físicas e intelectuais. Essa perspectiva reservava as atividades “intelectuais” às elites, enquanto atribuía às classes desfavorecidas os trabalhos braçais, frequentemente sustentada por justificativas étnicas que legitimavam a exploração (Corbin; Courtine; Vigarello, 2008).

A partir da Renascença, segundo Corbin, Courtine e Vigarello (2008), o corpo passou a ser valorizado por sua dimensão carnal e estética, influenciando modos de se portar, vestir e alimentar, refletindo-se também nas artes e nas ciências. Entre os séculos XVI e XVIII, na Europa, os jogos competitivos funcionavam como válvula de escape para tensões sociais e forma de afirmação de poder. Já no século XIX, a imagem corporal adquiriu nuances de beleza, sexualidade e morbidez, sendo os corpos enfermos expostos em feiras e execuções públicas.

Após 1850, o esporte incorporou valores aristocráticos como elegância e honra, promovendo a aproximação entre elites e classe média. Nesse processo, foram moldados conceitos de raça, nação e império, reforçando a ideia de superioridade do

homem branco. No século XX, o esporte tornou-se um espetáculo de massas, transformando o corpo do atleta em símbolo heroico. Associado a grandes eventos internacionais, passou a integrar estratégias políticas e intercâmbios culturais, sob a gestão de entidades como a FIFA e o COI, marcadas por denúncias de violência, corrupção e doping (Corbin; Courtine; Vigarello, 2008).

Nesse cenário, os Jogos dos Povos Indígenas, iniciados em 1996 em Goiânia, surgem com o objetivo de promover a autoestima e valorizar as manifestações culturais dos povos originários. Edições como a de Porto Nacional reuniram 18 delegações internacionais, fomentando o intercâmbio e o diálogo entre diferentes culturas (Ferreira; Vinha, 2015).

Inspirados nos Jogos Olímpicos da Antiguidade, esses eventos priorizam a celebração e a integração entre os povos, com práticas como corrida de toras, arco e flecha e danças. Essas atividades substituem a lógica da competição exacerbada por valores como convivência e respeito à natureza. Para os jogos indígenas expressam a cosmologia e os mitos de cada etnia, integrando corpo, espiritualidade e comunidade. Seus benefícios vão além do aspecto competitivo, favorecendo a socialização e a preparação para a vida adulta. (Dacosta, 2005 apud Leite, 2017),

Leite (2017) descreve que as modalidades dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas foram organizadas em duas categorias: os jogos de integração, com práticas comuns a diversos povos, e os jogos de demonstração, que refletem especificidades culturais de determinadas etnias. Ao todo, foram apresentadas 16 modalidades etno-esportivas, distribuídas da seguinte forma:

Jogos de Integração: arremesso de lança (medição da distância em três tentativas), arco e flecha (três disparos em alvo a 30 metros), cabo de força (equipes com até 10 participantes), canoagem (duplas em canoas rústicas, 1.000 metros), corrida (velocidade individual), corrida de fundo (5.000 metros), corrida com tora (exclusiva para homens, equipes de até 13 atletas) e natação (travessias em águas abertas entre 500 e 800 metros).

Jogos de Demonstração: jikunahati (jogo com a cabeça e bola de látex), jawari (dardos e propulsor em duplas), akô (revezamento com varinha de bambu em 1.600 metros), kagot (uso de flechas sem ponta em campo aberto), kaipy (alvo de buriti com arco e flecha), ronkrãn (bordunas e bola de coco) e peikrãn (manutenção de uma peteca de palha em movimento).

Essas modalidades têm grande relevância para a Educação Física escolar indígena e se articulam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Os jogos de integração promovem o fortalecimento de vínculos comunitários e o desenvolvimento de capacidades como força, resistência e coordenação, alinhando-se à proposta de valorização de práticas corporais diversas e culturalmente significativas. As modalidades de demonstração, por sua vez, evidenciam a singularidade de cada povo, podendo ser adaptadas conforme os recursos disponíveis, o que está em consonância com a BNCC ao incentivar práticas criativas e contextualizadas.

A realização dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas promove, assim, uma relação significativa entre corpo, cultura e comunidade, contribuindo para o fortalecimento da identidade indígena, a valorização da diversidade e a construção de espaços de aprendizagem intercultural.

Essa abordagem, centrada na integração cultural e na simbologia das práticas corporais, está em sintonia com as propostas da BNCC (Brasil, 2018), ao defender uma Educação Física escolar que vá além da competição formal, incorporando tanto estruturas institucionalizadas quanto adaptações locais. O objetivo é promover conexões entre tradições comunitárias e os contextos pedagógicos contemporâneos.

A BNCC propõe que a unidade temática "Esportes" contemple tanto as formas institucionalizadas quanto suas derivações culturais, reconhecendo o esporte como prática social caracterizada por regras, desempenho e organização.

No ambiente escolar, entretanto, a proposta é adaptar essas práticas a partir dos interesses dos estudantes, dos espaços disponíveis e dos materiais acessíveis, priorizando o lazer, a educação e o bem-estar, como exemplificado por jogos que não seguem rigorosamente os regulamentos oficiais.

As descrições etnográficas de Curt Nimuendaju (1956) revelam aspectos significativos das práticas corporais dos Apinayé, especialmente no que se refere às atividades com caráter esportivo, lúdico e cerimonial. Entre essas práticas, destaca-se a corrida de toras, considerada uma das preferidas entre os homens da comunidade. Quando o autor visitou o grupo pela primeira vez, em 1928, observou que essa atividade não estava em uso, mas em visitas posteriores constatou sua retomada, evidenciando sua continuidade até os dias daquele registro, ainda que com menor participação masculina.

As competições são organizadas entre as metades cerimoniais *Kolti* e *Kolre* e seguem um formato semelhante ao observado entre outros povos Timbira e os Xerente. No entanto, diferenciam-se por detalhes específicos, como o uso individual das toras por corredor, sem compartilhamento simultâneo por duplas. Em algumas ocasiões, as toras não são dispostas diretamente no solo antes da corrida, mas apoiadas em forquilhas de madeira, conferindo uma preparação ritualizada ao evento.

Além das corridas cerimoniais, também ocorrem corridas informais quando grupos de homens retornam de atividades coletivas. Durante festividades maiores, as corridas ganham complexidade e envolvem toda a aldeia, inclusive com a participação de convidados externos. Um exemplo é a corrida com as toras denominadas *parã-kapê*, associadas à cerimônia de encerramento da festa do *Ro'rôd*.

A preparação dessas festividades envolve ampla participação das mulheres, que realizam danças e encenações com grande expressividade simbólica. Em uma dessas danças, as mulheres imitavam uma vara de queixadas, e em outra carregavam uma vara horizontalmente, inclinadas para frente. Esses momentos antecedem os rituais principais, como a pintura das toras com urucum e os cantos tradicionais entoados ao longo da madrugada por um cantor posicionado na praça, com instrumentos de percussão compostos por cascos de veado.

Na manhã da corrida, a comunidade se reúne para os últimos preparativos: adornam-se com lã de pati e realizam pinturas corporais. As mulheres também participam do enfeite das toras. Em seguida, lideranças como o conselheiro da aldeia e representantes das metades *Kolti* e *Kolre* realizam cantos e danças ao redor das toras, evocando animais como o guariba, o tamanduá e a onça. Após essas etapas, ocorre o transporte das toras até a aldeia em um revezamento entre os membros das equipes, acompanhado de grande algazarra, buzinas e instrumentos musicais tradicionais.

Ao final do percurso, os participantes passam por um ritual de encerramento marcado pelo uso do chicote cerimonial por parte do dirigente da metade *Kolre*, que atinge simbolicamente os homens, meninos, mulheres e meninas da aldeia, em uma ordem ritualística específica. Não há, contudo, qualquer distinção explícita entre vencedores e perdedores, reforçando o caráter simbólico e coletivo da prática.

Além da corrida de toras, outras práticas corporais são descritas por Nimuendaju (1956). Dentre elas, destaca-se o uso de pernas de pau, atividade reservada exclusivamente aos homens adultos. Em ocasiões específicas, como o

retorno de caçadas longas, os homens planejam secretamente entrar na aldeia utilizando pernas de pau com mais de três metros de comprimento, ornamentadas com pinturas e penas.

Essa entrada performática gera surpresa e alegria entre os habitantes, especialmente entre as mulheres, que correm para oferecer alimentos aos recém-chegados. Pela complexidade e esforço exigido, os praticantes precisam de pausas e, em algumas ocasiões, retomam a atividade no dia seguinte.

Figura 22: Indígena Apinayé se Equilibrando nas Pernas de Pau

Fonte: Nimuendajú (1929)

Outras práticas mais cotidianas incluem jogos com peteca feita de palha de milho, geralmente realizados por homens e meninos ao final da tarde na rua da aldeia. Atividades comuns a outros povos da região, como a luta corporal, o jogo de gancho ou o de argola e vara, não foram observadas entre os Apinayé pelo autor.

As descrições de Nimuendaju (1956) evidenciam que as práticas corporais entre os Apinayé assumem funções que transcendem o mero desempenho físico, articulando elementos rituais, identitários e comunitários. Esses eventos mobilizam simbolismos ligados à cosmologia, ao ciclo de vida, à divisão social interna e à relação

com a natureza, constituindo um patrimônio cultural de grande valor para a compreensão da corporeidade indígena.

Figura 23: Final do Pàrkapê, Guerreiros Prontos para Corrida com Tora

Foto: Iran Veríssimo Apinagé (Jul. de 2014)
Fonte: (União das Aldeias, 2014)

Dias (2020) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de descrever as formas de relacionamento entre indígenas Apinayé e não indígenas, a partir da prática do futebol na cidade de Tocantinópolis (TO). A questão central que orientou o trabalho foi: de que maneira as relações sociais entre indígenas Apinayé e não indígenas se estabelecem por meio dos jogos de futebol nesse município?

Para a realização do estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, com a utilização do estudo de caso como método principal. As técnicas empregadas incluíram a observação participante e entrevistas, conduzidas com dois jogadores indígenas, sob supervisão da orientadora da pesquisa. As observações foram realizadas durante a "Copa Indígena", tanto em partidas realizadas nas aldeias quanto em jogos sediados na cidade.

A análise dos dados coletados permitiu compreender que as relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas no contexto do futebol são marcadas por vínculos de amizade superficiais, limitados ao ambiente esportivo. (Dias, 2020). Segundo Dias (2020) Apesar dos conflitos existentes, o futebol ainda funciona como uma ferramenta de mediação cultural e social entre os dois grupos. A observação das

partidas revelou que o campo de futebol, como espaço físico compartilhado e regido por normas comuns, possibilita momentos de interação sob uma lógica de igualdade formal. Um exemplo disso é a aplicação das regras do jogo, como a punição por cartão vermelho, que se dá da mesma forma para indígenas e não indígenas, promovendo, no plano simbólico, uma condição de equidade nas interações.

O interesse dos indígenas Apinayé pelo futebol pode ser compreendido à luz das interpretações culturais propostas por Damatta (1982), ao analisar como o esporte e, especialmente, o futebol, é vivido na sociedade brasileira. Segundo o autor, diferentemente de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, onde o esporte é associado principalmente à técnica, à competição e ao controle físico, no Brasil o futebol é concebido como um “jogo”, termo que carrega também a ideia de acaso e destino. Isso significa que, no imaginário social brasileiro, o futebol ultrapassa a simples execução de regras e habilidades físicas: ele representa uma forma de experiência simbólica, que envolve tática, emoção, sorte e drama.

Nesse sentido, o envolvimento dos jovens indígenas em torneios de futebol em Tocantinópolis pode ser interpretado como parte de um processo de inserção cultural mais amplo, no qual o futebol opera como um campo de expressão identitária e socialização. Ao participar dessas práticas, os indígenas não apenas se inserem em dinâmicas urbanas e interétnicas, mas também ressignificam suas próprias experiências coletivas. O futebol, enquanto “jogo”, permite não apenas o exercício da habilidade física, mas também a negociação simbólica de pertencimento, status e reconhecimento, mesmo em contextos marcados por desigualdade e tensão social. (Dias, 2021)

Em uma partida de futebol society feminino entre a Aldeia Mariazinha, de Tocantinópolis, e a Aldeia Xerente, de Tocantínia, vencida por 2 a 0 pela equipe Tekator, evidenciou-se não apenas o talento e a competitividade das atletas indígenas, mas também a potência simbólica do esporte enquanto espaço de encontro, diálogo e intercâmbio cultural.

A declaração da estudante-atleta Clara Nhiwe Ribeiro Apinajé, ao afirmar que “ganhar faz parte da competição, mas o importante vai além, que é conhecer culturas diferentes e interagir com outros povos” (Portal Fatos e Notícias, 2024), expressa uma compreensão que transcende o resultado esportivo e ressalta o papel do futebol como campo de construção de vínculos sociais e valorização da diversidade cultural.

A participação em atividades esportivas demonstra mais uma possibilidade de fortalecimento identitário e de aproximação entre diferentes povos, reafirmando o esporte como prática social capaz de promover respeito, aprendizagem mútua e interculturalidade.

Figura 24: Futebol Society dos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins

Foto: Marcio Vieira
Fonte: (Portal fatos e notícias, 2024)

Nesse sentido, como argumenta Damatta (1982), o "jogo" no Brasil não se restringe ao esporte em si, mas se enreda com forças simbólicas do destino, da sorte e da convivência, aproximando-se da experiência indígena tradicional, em que o sagrado e o cotidiano se entrelaçam. O futebol, assim, configura-se como prática capaz de mediar culturas distintas, criando vínculos simbólicos e sociais entre indígenas e não indígenas, mesmo que de forma efêmera, mas carregada de significado.

Na valorização das práticas corporais tradicionais e dos esportes interculturais, o desporto educacional assume papel importante, pois os jogos escolares representam um espaço em que a dimensão simbólica do esporte se articula com modelos organizacionais mais amplos. No contexto indígena Apinayé, tornam-se ainda um meio de diálogo intercultural, preparando o terreno para experiências como os Jogos Escolares Indígenas do Tocantins.

É preciso considerar que eventos como os Jogos Olímpicos, conforme descrito por Fassheber (2006), consolidaram-se ao longo do século XX como uma instituição social de caráter universal. Essa universalização contribuiu significativamente para a

popularização de diversas modalidades esportivas que, com o passar do tempo, foram incorporadas aos Jogos, bem como para a estruturação de formas de organização social em eventos esportivos de diferentes escalas, sejam profissionais, escolares ou comunitários. Esse fenômeno tem se intensificado na sociedade global, evidenciando a capacidade dos Jogos de alcançar uma mimesis global, funcionando como uma manifestação cultural e social valorizada tanto pelas sociedades quanto por seus governos.

Desde os grandes eventos olímpicos mundiais até as competições realizadas em âmbito escolar, observa-se a formação de uma diversidade de organizações que refletem características universais. Essas manifestações esportivas destacam a centralidade do tempo e do espaço social, reunindo grupos diversos em termos de gênero, idade, classe social, etnia, entre outros. (Fassheber, 2006). Nesse seguimento, os eventos esportivos também se configuram como oportunidades para a formação de equipes interétnicas, como ocorre em competições como os Jogos Estudantis e os Jogos Indígenas.

Para os alunos indígenas, a participação nesses eventos representa uma oportunidade de inclusão social, um espaço para afirmar sua identidade cultural e demonstrar suas potencialidades de organização e desenvolvimento enquanto sociedade.

Com o objetivo de valorizar as culturas indígenas, foram criados os Jogos Estudantis Indígenas, uma iniciativa liderada por representantes indígenas locais e nacionais, em parceria com o Ministério do Esporte e secretarias estaduais e municipais de esporte. Esses jogos têm como propósito incentivar e fortalecer a prática de jogos tradicionais e não tradicionais, divulgar as manifestações esportivas e culturais de cada nação indígena e promover a integração entre diferentes etnias (Fassheber, 2006).

No estado do Tocantins, os Jogos Escolares Indígenas do Tocantins (JEITS) são um exemplo concreto dessa iniciativa. Organizados pela Secretaria da Educação, por meio da Superintendência de Desporto Escolar, com o suporte da Gerência Indígena, os JEITS garantem a promoção de manifestações esportivas e culturais nas unidades escolares indígenas do estado. Essa ação assegura o direito das comunidades indígenas de expressarem suas práticas culturais e esportivas, fortalecendo sua identidade e integração social. (Tocantins, 2025).

De acordo com o regulamento, os JEITS têm como objetivos: resgatar e valorizar os jogos esportivos tradicionais dos povos indígenas; preservar e divulgar a cultura indígena, favorecendo a formação dos jovens e a união entre os povos; estimular a prática de atividades físicas nas escolas indígenas; valorizar a participação de alunos atletas em eventos esportivos e de lazer; conscientizar sobre a relevância da prática sistemática de atividades físicas e esportivas para a população indígena; oportunizar a socialização entre grupos e comunidades a partir dos esportes praticados por esses povos; oferecer meios de arte, lazer e jogos que promovam a saúde cognitiva; e proporcionar o desenvolvimento teórico e prático relacionado ao esporte tradicional indígena, com o qual mantêm vínculo permanente (Tocantins, 2025, p. 4).

Figura 25: Cartaz dos III Jogos Escolares Indígenas do Tocantins

Fonte: (Tocantins, 2025)

A terceira edição dos Jogos Escolares Indígenas (JEITS) foi realizada em 2025, entre os dias 22 e 24 de agosto, na Praia da Graciosa, em Palmas, reunindo representantes de oito povos indígenas do Tocantins: Apinayé, Karajá-Xambioá, Krahô, Javaé, Karajá, Krahô-Kanela, Xerente e Avá-Canoeiro.

De acordo com Rossi (2025), o evento contou com a participação de 360 estudantes indígenas, com idades entre 12 e 17 anos, matriculados em unidades escolares indígenas.

De acordo com o regulamento dos III JEITS/2025, as modalidades esportivas estão distribuídas da seguinte forma:

- **Modalidades individuais:** atletismo (corridas de 100 metros, 2.000 metros feminino e 3.000 metros masculino), arco e flecha, arremesso de lança, natação e luta corporal;
- **Modalidades coletivas:** futebol sete society, cabo de guerra, corrida com tora e corrida de varinha (revezamento 4x100 metros).

Cabe destacar que cada escola participante é responsável por providenciar os uniformes de seus alunos-atletas inscritos na competição, em conformidade com o regulamento específico de cada modalidade.

A seguir, apresenta-se a Quadro 6 com a divisão das modalidades:

Quadro 6: Modalidades dos III JEITS/2025

Nº	MODALIDADE	GÊNERO		CATEGORIA		Faixa Etária
		Masc.	Fem.	Ind.	Col.	
01	**Arco e Flecha**	X	X	X	-	15 a 17
02	**Corrida 100 metros rasos**	X	X	X	-	12 a 14
03	**Corrida de Varinha (revezamento 4x100 metros):**	X	X	-	X	12 a 14
04	**Corrida de Resistência 3.000 Metros - Masculino.**	X	-	X	-	15 a 17
	Corrida de Resistência 2.000 Metros - Feminino.	-	X	X	-	
05	**Corrida com Tora**	X	X	-	X	15 a 17
06	**Futebol Society**	X	X	-	X	12 a 14
07	**Arremesso de Lança**	X	X	X	-	15 a 17
08	**Luta Corporal**	X	X	X	-	15 a 17
09	**Natação**	X	X	X	-	15 a 17
10	**Cabo de Guerra**	X	X	-	X	12 a 14

Nota Explicativa: **Masc.** (masculino), **Fem.** (feminino), **Ind.** (individual), **Col.** (Coletivo).

Fonte: (Tocantins, 2025, p.07)

A participação das escolas Apinayé nos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins (JEITS) é incentivada pelas próprias instituições de ensino indígena, que mobilizam seus alunos para as diferentes modalidades esportivas.

O diretor da Escola Estadual Indígena Mãtyk, Prof. Cassiano Sotero Apinagé, ressalta que a participação dos estudantes indígenas nos Jogos Estudantis do Tocantins tem incentivado os alunos a se dedicarem mais à prática esportiva, tanto na escola quanto na comunidade:

> O tipo de esporte que é bastante presente é o que envolve modalidades dos Jogos Indígenas, como corrida da tora, corrida de flecha, corrida de varinha, atletismo, tudo praticado quando o evento é exclusivo para a cultura indígena. Quando é no geral, aí vem futebol, outras modalidades. (Sotero Apinagé, 2025)

Cabe ressaltar que cada sociedade, à sua própria maneira, imprime suas normas e valores nos corpos de seus membros, de modo que diferentes regras sociais resultam na produção de corpos distintos.

No contexto da educação indígena Apinayé, pode-se observar pelas contribuições dos educadores e auxiliares desta pesquisa que as identidades corporais construídas por meio da prática esportiva, muitas vezes através da mimesis, exemplificam essa diversidade e reforçam a relevância da valorização dos saberes indígenas no ambiente escolar, promovendo simultaneamente preservação cultural e desenvolvimento educativo.

Portanto, troca de saberes locais e universais, promovida pelos Jogos Estudantis, evidencia a importância dos etnoesportes indígenas no contexto escolar. Nessa perspectiva, a inter-relação entre corpo, jogos tradicionais, esportes modernos e desporto educacional manifesta-se de maneira diversa dentro da dinâmica cultural. Verificamos, portanto, a importância dos saberes antropológicos, que apresentam contribuições relevantes para a Educação Física, sobretudo ao demonstrar como as construções corporais são social e culturalmente determinadas.

Conforme explica Fassheber (2006), tais saberes permitem compreender que a prática esportiva e a corporalidade não podem ser analisadas apenas a partir de uma perspectiva universalizante, típica das abordagens tradicionais. A partir do componente curricular Educação Física, é possível investigar os corpos e as técnicas de diferentes grupos, como os povos indígenas, observando-se que cada sociedade

organiza e atribui significados específicos às práticas corporais, moldando suas performances e construindo identidades particulares.

Dessa maneira, a integração de perspectivas antropológicas no planejamento didático e na pesquisa acadêmica possibilita reconhecer a diversidade corporal e esportiva, promovendo um ensino mais inclusivo e sensível às especificidades culturais.

4.1.3 Ginásticas Indígenas

De acordo com Santos (2023) a introdução de abordagens como a psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica no campo da Educação Física, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998a), representou uma ampliação significativa da visão sobre a área. Essa ampliação abarcou tanto os conteúdos quanto os pressupostos pedagógicos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Passou-se, então, a considerar o aluno como um ser humano integral, valorizando as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas da formação educacional. Além disso, os objetivos educacionais foram ressignificados, ultrapassando a mera formação física voltada ao suporte da atividade intelectual e incorporando conteúdos mais diversos, que não se limitavam apenas aos exercícios ginásticos e aos esportes tradicionais.

Segundo Santos (2023), os PCNs de Educação Física criaram um espaço de legitimação curricular para o trabalho com Práticas Corporais Alternativas nas escolas. passaram a ser reconhecidos como conteúdos relevantes elementos como a valorização das sensações e emoções próprias e dos colegas, a vivência de exercícios de alongamento e a conscientização da musculatura relacionada ao equilíbrio postural, além da compreensão das diferentes formas de ginástica ligadas a contextos históricos e sociais.

O Documento Curricular do Tocantins (Tocantins/DCT, 2019) orienta que a abordagem da ginástica no Ensino Fundamental está estruturada de maneira progressiva. Do 1º ao 5º ano, prioriza-se o desenvolvimento das capacidades corporais básicas, por meio de práticas que envolvem equilíbrios, saltos, giros e acrobacias, com e sem o uso de materiais. Também se introduz, nesse estágio, a

vivência coreográfica em diferentes formações grupais, com foco na cooperação, na partilha de experiências e na valorização do aspecto lúdico, não competitivo.

A partir do 6º ano, o currículo contempla duas categorias específicas: a ginástica de condicionamento físico e a ginástica de conscientização corporal. A primeira é caracterizada por sessões de exercícios planejados, sistemáticos e repetitivos, voltados para a promoção da saúde, da aptidão física e da melhora no desempenho corporal. Já a segunda categoria abrange práticas que enfatizam movimentos suaves e conscientes, voltados para a percepção corporal, a postura e a respiração sendo frequentemente influenciada por tradições milenares de culturas orientais.

As modalidades de ginástica classificadas como esportivas, tais como a artística, rítmica, acrobática, aeróbica esportiva e de trampolim, não são incluídas como conteúdo dessa unidade temática. Isso ocorre porque, dentro da proposta curricular, essas manifestações são tratadas como modalidades esportivas específicas.

No 9º ano, os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre a ginástica em sua dimensão social e histórica. São propostas discussões sobre os padrões estéticos e de desempenho corporal veiculados nos meios de comunicação e na ciência, bem como os impactos da mercantilização das práticas corporais. Aspectos como a prática excessiva de exercícios, o uso de substâncias para aumento de rendimento e os distúrbios relacionados à imagem corporal também são tematizados. Além disso, enfatiza-se a importância de hábitos saudáveis, como a alimentação equilibrada, a atividade física regular e a postura adequada. (Tocantins, 2019)

No campo prático, o DCT (Tocantins, 2019), propõe-se a utilização da anamnese e da avaliação antropométrica como instrumentos diagnósticos que subsidiem o planejamento pedagógico. Estudantes do 9º ano podem ser envolvidos nesse processo, realizando avaliações em colegas dos anos anteriores, sob orientação docente, com o objetivo de elaborar gráficos e análises a serem socializadas. A análise postural, nesse contexto, pode ser incorporada como ferramenta de conscientização e de promoção da saúde.

No contexto da Educação Física nas escolas indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b) destaca a importância da valorização dos saberes originários, apontando para a necessidade de abordar

conteúdos que respeitem as formas indígenas de perceber e interpretar o mundo. Segundo o RCNEI, o ensino de Ciências nas escolas indígenas deve considerar os sentidos humanos, tato, audição, visão e fonação, como meios fundamentais de captação e expressão das sensações em relação à natureza. Dessa forma, a articulação entre os conhecimentos tradicionais e os saberes da ciência ocidental, portanto, enriquece o processo pedagógico, tornando-o mais significativo para os estudantes indígenas.

Entre os objetivos didáticos previstos no RCNEI (Brasil, 1998b), destacam-se: a identificação e valorização das formas de bem-estar físico, mental e espiritual do indivíduo e da coletividade; o reconhecimento das tradições terapêuticas dos povos indígenas; e a valorização das transformações físicas, sociais e espirituais do corpo.

Tais diretrizes apontam para a importância de práticas corporais como as Ginásticas de Conscientização no contexto da Educação Física indígena, considerando sua relevância no fortalecimento da saúde integral e da identidade cultural. Moreira (2023) realizou um estudo que teve como objetivo investigar os conhecimentos e os efeitos de uma prática desenvolvida a partir das Ginásticas de Conscientização Corporal, com foco específico na manifestação do *Xondaro*.

A "Arte do *Xondaro*" é uma expressão cultural do povo indígena Guarani. A pesquisa discutiu as dimensões filosóficas, performáticas e espirituais do *Xondaro Jeroky*, ou Dança *Xondaro*, prática profundamente inserida nos modos de vida desse povo originário. Segundo Gonçalves (2020 apud Moreira, 2023), o *Xondaro* é vivenciado desde a infância, sendo adaptado às diferentes fases do desenvolvimento das crianças Guarani. Essa prática reflete a cosmovisão indígena, representando os ciclos do Sol, da Lua e sua influência sobre o universo.

A dimensão corporal do *Xondaro* está relacionada ao trabalho conjunto entre corpo e espírito, sendo vivida em coletividade. Durante sua execução, os participantes se conectam através do ritmo e da musicalidade, utilizando instrumentos de corda, palmas, pisadas e o próprio corpo como elementos sonoros.

Moreira (2023) destaca que o *Xondaro Jeroky*, ao ser analisado sob a ótica das Ginásticas de Conscientização Corporal, revela características que o posicionam simultaneamente como dança tradicional e como prática educativa corporal. Os relatos bibliográficos utilizados nesse estudo demonstram que essa manifestação estimula valências expressivas, motoras e cognitivas de maneira sutil e orgânica, muitas vezes sem que o praticante perceba o exercício dessas dimensões.

De acordo com Catib (2010), os encontros realizados na opy (casa de rezas tradicional da cultura Guarani M'bya) ocorrem, em sua maioria, nesse espaço sagrado. Já os rituais de dança realizados na área externa da *opy* têm por objetivo promover momentos coletivos de interação entre as pessoas da comunidade, nos quais se manifestam sentimentos como alegria, descontração e prazer, além do exercício corporal em si.

Nessas ocasiões, a prática das danças ocorre de maneira mais espontânea, aproximando-se de uma vivência associada ao profano. Um dos participantes da pesquisa relatou: "dentro da opy oração e fora diversão", o que evidencia a dualidade simbólica dessas expressões corporais, que transitam entre o sagrado, à reza e à devoção e o profano, compreendido como uma experiência lúdica e de lazer. (Catib, 2010). Essas práticas seguem sendo transmitidas entre gerações, mantendo-se vivas tanto nos rituais realizados na *opy* quanto nas atividades escolares desenvolvidas na aldeia, onde os mais velhos ensinam os mais jovens.

Segundo Catib (2010), faz parte da tradição Guarani M'bya a preparação espiritual anterior aos rituais realizados na *opy*. Essa preparação envolve a busca por uma conexão com o sagrado, o cosmos, a simbologia e a cosmogonia próprias do povo, por meio das danças circulares, que funcionam como formas de oração e de vínculo com a Divindade.

Apesar de sua relevância, essas práticas permanecem ausentes dos currículos escolares. Observa-se, ainda, uma carência nos cursos de graduação em Educação Física, que raramente incluem disciplinas voltadas ao estudo dessas expressões corporais indígenas. Tal ausência revela uma lacuna significativa na formação pedagógica, especialmente considerando que as práticas tradicionais dos povos originários brasileiros, como o *Xondaro*, constituem riquíssimos métodos educativos, com grande potencial intercultural e transformador (Moreira, 2023).

4.1.4 As Danças Indígenas Apinayé

De acordo com o Documento Curricular do Tocantins (Tocantins, 2019), a proposta curricular para a área de Linguagens contempla diversas manifestações expressivas e artísticas, entre elas as danças, que se faz presente de maneira transversal em mais de um componente curricular. Essa abordagem reforça a concepção de uma educação voltada à formação integral dos estudantes,

reconhecendo a corporeidade como dimensão fundamental no processo de aprendizagem.

No componente Arte, a dança é reconhecida como uma linguagem específica e estruturada, com objetivos claros relacionados à exploração do corpo, do espaço e do ritmo. A abordagem prevista no currículo valoriza a experimentação e a criação artística a partir de vivências corporais significativas. As competências desenvolvidas por meio da dança nesse componente incluem a ampliação da expressividade corporal, o reconhecimento das diferenças entre os corpos e a valorização das manifestações culturais presentes no território tocantinense e no Brasil.

Nas Artes Integradas, as danças aparecem como uma das linguagens que compõem a proposta de articulação entre diferentes formas de expressão artística, artes visuais, música, teatro e a própria dança. A intenção é promover experiências que valorizem a simultaneidade de elementos como movimento, som, imagem e espaço, por meio de práticas interdisciplinares. Essa perspectiva visa não apenas à ampliação do repertório estético dos estudantes, mas também ao desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da reflexão crítica. Projetos como performances, instalações e videoclipes são exemplos de propostas pedagógicas que evidenciam essa articulação entre linguagens, muitas vezes incorporando também o uso das tecnologias digitais. (Tocantins, 2019)

Já no componente de Educação Física, as danças são incorporadas como uma das práticas corporais a serem exploradas ao longo da escolarização. A proposta pedagógica vai além do ensino técnico dos movimentos, considerando os sentidos socioculturais das danças populares, tradicionais e folclóricas.

Habilidades relacionadas ao reconhecimento dos elementos constitutivos da dança, como ritmo, espaço e gestualidade, são desenvolvidas progressivamente, respeitando o nível de complexidade adequado a cada etapa do Ensino Fundamental. As danças folclóricas brasileiras, incluindo as manifestações regionais tocantinenses, como a súcia, a catira e a jiquitaia, são valorizadas tanto em sua dimensão prática quanto histórica e geográfica.

Entre os Apinayé, diversas danças estão inseridas em contextos rituais específicos, geralmente realizadas no pátio central da aldeia, marcando momentos importantes de um ciclo cerimonial. Muitas vezes, essas danças ocorrem na parte final dos ritos, encerrando o processo coletivo com gestos simbólicos e expressivos.

Um exemplo é a dança *Txo'-txóre*, descrita por Nimuendajú (1956), tradicionalmente celebrada por volta do mês de maio, durante o primeiro incêndio controlado no campo, com o objetivo de cercar a caça com o fogo. Nesse ritual, destacava-se a participação das mulheres que carregavam o nome *Iretí* (*Kolre*), às quais cabia um papel central na execução da dança e na condução dos significados simbólicos do evento.

> Os participantes formavam um círculo ao redor de uma fogueira noturna, com o cantador no ponto oriental da periferia, dançando todos simultaneamente para diante e para traz, de maneira que o círculo constantemente se apertava e alargava, jogando os dançadores com os pés ao avançar, a areia dentro da fogueira. Na manhã seguinte saiam os caçadores para incendiar o campo, primeiro pelo lado oriental da aldeia. Enquanto a fumaça subia, quatro portadoras do nome Iretí, com os enfeites próprios do seu nome, ficavam em pé na parte oriental da aldeia, o rosto virado para o poente, em fileira, uma atrás da outra. (Nimuendajú, 1956, p.23)

Segundo Ribeiro Apinajé (2019), a cantoria com maracá está presente em diversos momentos do cotidiano Apinayé, como casamentos, cerimônias de nomeação (batismo), rituais de corte de cabelo e posse de caciques. Nesses eventos, as mulheres cantoras, chamadas *õkrepôxkanêjaja*, formam filas e acompanham o ritmo do maracá conduzido pelo cantador no pátio da aldeia.

Além dessa, existem outras formas de canto que não utilizam o maracá, como o *Pàrkapê* (conhecido como “tora grande”) e os cantos relacionados aos rituais de ordem, bem como as manifestações particulares de choro das mulheres. Nessas cantorias, o instrumento utilizado é o chocalho. (Ribeiro Apinajé, 2019)

Figura 26: Grernhõxỳnh Nywjê – Fortalecimento da cantoria Apinayé

Fonte: (Racismo Ambiental, 2016)

As cantorias e danças realizadas no pátio são elementos centrais das festas e ritos do povo Apinayé, expressando a riqueza de sua cultura *Panhĩ* e fortalecendo os laços comunitários.

Esses momentos, marcados por melodias tradicionais e movimentos coreografados, não apenas celebram a história e os saberes ancestrais, mas também conectam os participantes à espiritualidade, à natureza e à cosmovisão Apina é. Durante essas práticas, os jovens aprendem com os mais velhos, perpetuando valores, narrativas e atitudes humanas que refletem a identidade do povo. (Racismo Ambiental, 2016; Ribeiro Apinajé, 2019)

Morais Silva e Rocha (2023), apresentaram uma proposta pedagógica que teve como finalidade proporcionar aos estudantes oportunidades de vivenciar, explorar e conhecer diferentes expressões de dança oriundas das culturas indígenas, reconhecendo-as como manifestações legítimas da cultura corporal desses povos. A partir dessa pesquisa, compreende-se que cada etnia indígena atribui sentidos próprios às suas práticas dançantes, as quais, embora diversas, compartilham o papel de reafirmação identitária e de preservação dos saberes ancestrais.

Segundo Morais Silva e Rocha (2023), as danças indígenas revelam modos próprios de compreender o mundo e se constituem como expressões de conhecimentos tradicionais que devem ser respeitados e valorizados no ambiente escolar. Para essas autoras, é fundamental que o ensino dessas manifestações ocorra de forma crítica, dialógica e colaborativa, evitando interpretações estereotipadas ou reducionistas.

No desenvolvimento da proposta, optou-se pelo estudo e experimentação de três danças indígenas: *Jacundá*, *Toré* e Bate-Pau. A abordagem metodológica adotada partiu do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, por meio de questões como: “O que é dança?”, “Quais elementos compõem uma dança?”, “A dança está presente em nossas vidas?” e “Quais danças conhecemos?”.

Entre as danças indígenas estudadas na proposta, destaca-se a Jacundá, manifestação folclórica que representa a pesca do peixe de mesmo nome, típico dos rios amazônicos. Essa dança está presente entre povos indígenas do Pará e celebra eventos relacionados à natureza, como a pesca, a colheita e ritos de passagem. O Toré, por sua vez, é uma dança ritualística comum a diversos povos do Nordeste, como os Pankararu, Xukuru, Kariri-Xocó, Fulni-ô, Potiguara e Tremembé, sendo

marcada por forte conteúdo espiritual e identitário. Já a Dança do Bate-Pau (ou Dança do Penacho), praticada pelo povo Terena no Centro-Oeste do Brasil, é uma manifestação festiva que simula movimentos de luta, expressando força, ritmo e coletividade em diferentes ocasiões cerimoniais. (Morais Silva e Rocha, 2023)

Essa etapa inicial teve como objetivo estabelecer um diálogo entre o repertório cultural dos alunos e as práticas corporais indígenas, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa.

As danças indígenas expressam cosmologias, formas de organização social e relações com a natureza. Portanto, seu ensino em contexto escolar deve ser conduzido com respeito, sensibilidade cultural e compromisso ético. Tais práticas não devem ser tratadas como meras coreografias a serem reproduzidas, mas como manifestações vivas de conhecimentos transmitidos entre gerações. Isso exige que os currículos escolares sejam constantemente atualizados, de modo a acolher essas expressões culturais em sua diversidade e profundidade.

É importante destacar a importância de formações específicas para os professores, bem como a produção e utilização de materiais didáticos adequados e plurais. O contato direto com representantes das comunidades indígenas também se configura como estratégia valiosa, uma vez que promove o intercâmbio de saberes e o respeito à autoria cultural desses povos.

A inserção das danças indígenas na Educação Física escolar contribui para uma abordagem mais inclusiva, crítica e intercultural do componente curricular. Tal inserção proporciona aos estudantes uma experiência enriquecedora, capaz de romper estereótipos, ampliar horizontes e fortalecer o reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da identidade nacional. (Morais Silva; Rocha, 2023)

4.1.5 Lutas Indígenas

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe, no componente de Educação Física, a unidade temática “Lutas”, a qual é compreendida como disputas corporais em que os participantes utilizam técnicas, táticas e estratégias específicas com o objetivo de imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de determinado espaço. Essas ações combinam movimentos de ataque e defesa direcionados ao corpo do adversário. Além das manifestações presentes no contexto comunitário e regional, a BNCC contempla práticas corporais como a capoeira, o

huka-huka e a luta marajoara, bem como outras de origem internacional, a exemplo do judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinese boxing, esgrima e kendô.

No entanto, ao considerar o contexto específico dos Apinayé, é importante destacar a observação etnográfica de Nimuendajú (1956), que afirma: “Raramente, são organizadas corridas entre os Apinayé e, nunca os vi medir forças em luta livre” (Nimuendajú, 1956, p. 88).

O autor também observa que certas práticas comuns entre povos vizinhos, como o jogo de tração com ganchos e o de argola e vara, presentes entre os Xerente, não eram conhecidas pelos Apinayé. Por outro lado, destaca que homens e meninos demonstravam apreço por jogos com petecas feitas de palha de milho, geralmente praticados ao entardecer nas ruas da aldeia, à semelhança dos Timbira Orientais e dos Xerente (Nimuendajú, 1956).

Nas entrevistas realizadas com educadores indígenas Apinayé (EI) para este estudo, ao serem questionados sobre a existência de alguma forma de luta tradicional entre seu povo, relataram não ter conhecimento de tais práticas em sua cultura.

Apesar disso, ao analisarmos as sugestões de unidades temáticas presentes na BNCC, reconhece-se a relevância das lutas enquanto manifestação corporal significativa para diversos povos indígenas. Isso indica a possibilidade de se refletir sobre práticas corporais de outros contextos indígenas, com vistas a uma eventual reelaboração cultural, desde que conduzida de forma crítica, respeitosa e contextualizada.

As manifestações corporais indígenas, especialmente aquelas relacionadas a rituais e tradições ancestrais, constituem expressões significativas da identidade étnica e dos valores culturais dos povos originários. Dentre essas práticas, destaca-se o *Huka Huka*, uma forma tradicional de luta ritual presente nos eventos cerimoniais do Alto Xingu.

Segundo Felipe (2019), essa luta carrega significados simbólicos profundos, sendo associada à honra, à liderança e à integração entre diferentes grupos. Além disso, apresenta potencial de ser reelaborada por outros povos indígenas, contribuindo para a valorização das lutas tradicionais no contexto intercultural.

Coelho (1993 apud Felipe, 2019) associa o *Huka Huka* ao ritual do *Kwarip*, cerimônia de origem camaiurá realizada anualmente durante o período de estiagem, com o propósito de homenagear membros falecidos da aldeia anfitriã. A execução desse ritual envolve o uso de uma madeira considerada sagrada pelos *Kuikuro*,

descrita como “chefe de todas as árvores da floresta”, o que demonstra o entrelaçamento entre o simbólico, o mítico e o material na cosmologia xinguana. A figura homenageada é inserida no universo mítico, sendo relacionada ao tempo em que *Mawutzinin* convivia com os homens.

Durante o *Kwarip,* realizam-se rezas, cantos e rituais de despedida conduzidos pelos pajés, cuja função é orientar a alma do falecido, impedindo sua permanência no mundo dos vivos (FELIPE, 2019). Esses elementos constituem uma experiência coletiva que reforça os vínculos comunitários e cria o ambiente propício para a prática do *Huka Huka*.

O *Huka Huka* é praticado entre os povos das Terras Indígenas do Xingu (TIX), principalmente nas festas do *Kwarip* e do *Jawari*, realizadas entre os meses de maio e outubro (Felipe, 2019). A luta representa o prestígio e a força dos participantes, sendo precedida por uma preparação ritualística que inclui pinturas corporais com jenipapo e óleo de pequi. Os combatentes são apresentados em cerimônia e engajam-se em lutas regidas por normas éticas e respeito mútuo.

De acordo com Felipe (2019), os embates seguem um protocolo específico: os lutadores, com o braço esquerdo estendido, iniciam o confronto girando em círculo antes de se lançarem ao solo, com o objetivo de derrubar o adversário ou imobilizá-lo. Ao final do combate, é comum que o vencedor console o perdedor, evidenciando os valores de honra, solidariedade e respeito que permeiam a prática.

Em alguns contextos, o *Huka Huka* também atua como mecanismo de resolução de conflitos pessoais, conforme observado por Agostinho (1974, apud Felipe, 2019), indicando que disputas interpessoais podem ser canalizadas por meio de práticas rituais e não necessariamente por meios violentos, desprovidos de sentido coletivo.

A análise dessa luta tradicional permite refletir sobre sua aplicabilidade em outros contextos indígenas. O *Huka Huka* pode inspirar processos pedagógicos e culturais voltados ao resgate ou à adaptação de formas corporais tradicionais, respeitando os valores e particularidades de cada povo. Trata-se de um processo de ressignificação, no qual os elementos simbólicos são reinterpretados em novos cenários socioculturais.

A reelaboração das lutas tradicionais pode ocorrer, entre outras possibilidades, no contexto da escola indígena, onde práticas corporais específicas de cada povo são incorporadas ao currículo escolar como formas de valorização cultural e afirmação

identitária. Nesse ambiente, as lutas assumem um papel pedagógico e político, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da disciplina e para o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Cabe destacar que a área da Educação Física reconhece diferentes denominações para essas práticas corporais, a depender do enfoque adotado. Conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a unidade temática "lutas" compreende tanto as manifestações tradicionais quanto aquelas sistematizadas, como as artes marciais, que são atravessadas por saberes filosóficos e culturais oriundos de distintas regiões do mundo. Quando essas práticas se organizam de modo competitivo e com regras definidas, passam a ser tratadas como esportes de combate, integrando outra unidade temática no currículo escolar.

Nesse sentido, Daólio (1995) destaca o forte conteúdo simbólico e representativo das lutas enquanto práticas corporais, ressaltando seu impacto na constituição das experiências sociais e culturais de diversos grupos. Desde a infância, é comum observar que muitas crianças se envolvem espontaneamente em brincadeiras de luta, o que demonstra como essas práticas estão enraizadas no imaginário coletivo. No contexto escolar, influenciado por valores sociais e pela mídia, as lutas frequentemente se manifestam independentemente da mediação docente, o que reforça a importância de tematizá-las intencionalmente no componente curricular da Educação Física.

No caso da escola indígena Apinayé, por exemplo, a tematização das lutas pode ser orientada por uma perspectiva intercultural, vinculando-se à cosmovisão desse povo. Essa abordagem possibilita tanto a reelaboração de práticas corporais tradicionais quanto a ampliação do repertório cultural dos estudantes por meio do conhecimento de lutas praticadas por outros povos indígenas, bem como de manifestações corporais oriundas de outras regiões do Brasil e do mundo.

4.1.6 Práticas Corporais de Aventura do Contexto Indígena

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe, na unidade temática das Práticas Corporais de Aventura (PCA), experiências corporais que envolvem desafios e habilidades específicas, relacionados à imprevisibilidade dos ambientes em que são realizadas. Essas práticas, comumente denominadas esportes de aventura, radicais ou alternativos, recebem diferentes classificações conforme os critérios

adotados. No documento, a distinção ocorre a partir do tipo de ambiente em que são desenvolvidas: naturais ou urbanos.

As atividades em ambientes naturais são caracterizadas pela instabilidade do terreno, o que favorece experiências de risco controlado e sensações de vertigem. Entre os exemplos, destacam-se a corrida de aventura, o mountain bike, o rapel, a tirolesa e o arborismo. Já as práticas urbanas simulam essas condições em estruturas artificiais, como ocorre no parkour, skate, patins e uso de bicicletas em espaços urbanos (Brasil, 2018).

Apesar de sua potencialidade educativa, as PCA ainda possuem pouca inserção nas esferas do lazer, do esporte de rendimento e da educação formal. Atividades como rapel, rafting, corrida de aventura, paraglider, surfe, skate e parkour ainda são pouco exploradas no contexto escolar brasileiro, mesmo diante da diversidade de paisagens propícias a essas vivências (Brasil, 2018).

Segundo Moreira (2024), a implementação de conteúdos relacionados às práticas aquáticas, como a natação, enfrenta diversas dificuldades nas escolas brasileiras. Essas barreiras não se limitam à ausência de piscinas, mas incluem também a carência de infraestrutura adequada, como ginásios, vestiários e locais seguros para armazenamento de materiais.

A introdução do Novo Ensino Médio tem agravado esse quadro, ao reduzir a carga horária destinada à Educação Física e restringir os conteúdos trabalhados, o que contribui ainda mais para a exclusão da natação e de outras práticas corporais aquáticas. Ainda assim, muitos docentes reconhecem a importância do ensino da segurança aquática e do desenvolvimento de habilidades no meio líquido desde os primeiros anos da educação básica. No entanto, diante das limitações estruturais e curriculares, a inclusão sistemática dessas práticas permanece como um desafio (Moreira, 2024).

No âmbito do estado do Tocantins, o Documento Curricular do Território (Tocantins, 2019) reconhece a possibilidade de desenvolver práticas corporais de aventura em ambientes naturais, como trilhas e corridas de orientação. Ainda que essas atividades possam ocorrer fora do espaço escolar, o documento destaca que a escola também pode se adaptar, utilizando estruturas disponíveis, como árvores e traves, para simular experiências como trilhas, rapel ou tirolesa. Cabe ao professor selecionar as práticas mais adequadas à realidade sociocultural e às condições físicas da comunidade escolar.

Em comunidades escolares situadas em territórios indígenas, como na Terra Indígena Apinayé, essas práticas podem se articular aos elementos naturais do entorno. A região é atravessada por diversos riachos que são tradicionalmente utilizados para pesca, banho, agricultura e rituais, integrando o cotidiano e a organização social da comunidade.

Dessa maneira, enquanto as Práticas Corporais de Aventura (PCA) representam um desafio para muitas escolas regulares em contextos urbanos, nas escolas da Terra Indígena Apinayé, os elementos naturais do território podem ser pedagogicamente aproveitados para a realização dessas práticas, inclusive em meio aquático, de forma a respeitar os saberes tradicionais e valorizar abordagens interculturais.

4.1.7 Práticas Corporais para Educação Escolar Indígena Apinayé

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece como princípio orientador para o componente curricular da Educação Física a valorização das práticas corporais em suas múltiplas dimensões, reconhecendo sua relevância para a formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, apresenta-se uma proposta que busca construir possibilidades pedagógicas para a Educação Física Escolar Indígena junto ao povo Apinayé, tendo como referência as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as oito dimensões de conhecimento sugeridas pela BNCC: experimentar, fruir, conhecer, compreender, apreciar, valorizar, respeitar e empenhar-se.

A organização das unidades temáticas parte da compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que a ludicidade não se constitua como sua única finalidade. Ao se envolverem nessas práticas, os estudantes indígenas não apenas se divertem, mas também se apropriam das lógicas internas que as constituem, como regras, códigos, ritos, táticas, formas de organização e sentidos culturais. Essas experiências favorecem a troca de saberes e significados entre os próprios estudantes, fortalecendo o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes ancestrais dos Apinayé e de outros povos indígenas.

Dessa forma, a delimitação das habilidades aqui proposta busca dialogar com a especificidade cultural e territorial do povo Apinayé, valorizando suas práticas corporais tradicionais e articulando-as aos objetos de conhecimento previstos para

cada unidade temática da BNCC. Ao fazer isso, reconhece-se o papel da Educação Física não apenas como promotora da saúde e do movimento, mas também como campo de produção de sentidos, fortalecimento da identidade étnica e promoção do letramento e da alfabetização em contextos interculturais.

A Quadro 7 a seguir apresenta uma “Proposta de Práticas Corporais para a Educação Física Escolar Indígena Apinayé”, construído com base nos princípios da BNCC e nos saberes partilhados por professores e lideranças indígenas, com o objetivo de orientar práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e culturalmente significativas:

Quadro 7: Práticas Corporais para Educação Física Escolar Indígena Apinayé

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras Apinayé	Experimentar e fruir, na escola e na aldeia, as brincadeiras tradicionais do povo Apinayé ou de outros povos indígenas, valorizando e respeitando os sentidos, significados e funções que essas práticas assumem no cotidiano comunitário, nas narrativas orais, nos mitos e nas relações interétnicas, reconhecendo-as como formas de preservar, expressar e recriar saberes ancestrais e interculturais.
Esportes	Etnoesportes Indígenas	Identificar as transformações nas características dos jogos indígenas de diferentes etnias, reconhecendo as exigências corporais envolvidas em cada prática; compreender os jogos como expressões dinâmicas da cultura corporal indígena; valorizar a realização dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas como espaço de afirmação da identidade e da diversidade cultural; respeitar os diferentes modos de jogar e seus significados para as comunidades; relacionar corpo, cultura e comunidade como dimensões integradas dos jogos tradicionais; e promover a aprendizagem intercultural a partir da troca de saberes entre os povos indígenas e não indígenas.
Esportes	As Corridas de Tora Apinayé	Praticar a corrida de tora do povo Apinayé como manifestação esportiva, cultural e cerimonial, reconhecendo suas regras próprias, como o uso individual da tora por corredor e a organização por metades cerimoniais *Kolti* e *Kolre*; utilizar habilidades corporais específicas, como força, resistência e coordenação, respeitando os rituais de preparação, como o apoio das toras em forquilhas de madeira antes da largada; planejar estratégias individuais e coletivas para a superação dos desafios físicos impostos pela atividade; relacionar a corrida de tora com outras práticas esportivas escolares de marca e resistência; valorizar a continuidade histórica dessa prática entre os Apinayé e sua importância na afirmação da identidade cultural; e promover o

		reconhecimento das práticas corporais indígenas como componentes legítimos da educação física escolar.
Ginásticas	Ginástica Indígena	Experimentar e fruir exercícios físicos que desenvolvam diferentes capacidades físicas, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, identificando as sensações corporais provocadas; construir coletivamente procedimentos e normas de convívio para garantir a participação inclusiva nas práticas de exercícios físicos, promovendo a saúde individual e coletiva; diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática desses exercícios dentro e fora do ambiente escolar; reconhecer e valorizar as formas indígenas de bem-estar físico, mental e espiritual, incluindo as tradições terapêuticas dos povos indígenas; conhecer e apreciar ginásticas tradicionais de outros povos indígenas, como o Xondaro Jeroky Guarani M'bya, reconhecendo seu duplo caráter de dança e prática educativa corporal; e integrar essas práticas ao currículo da Educação Escolar Indígena para fortalecer a identidade cultural e a saúde integral.
Danças	Danças indígenas	Desenvolver a habilidade de experimentar, fruir e recriar danças indígenas, identificando seus elementos constitutivos como ritmo, espaço e gestos; planejar e utilizar estratégias para aprender e incorporar esses elementos; diferenciar as danças indígenas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando seus sentidos e significados conforme atribuídos por diferentes grupos sociais; reconhecer o papel das danças nos contextos rituais e comunitários, como entre os Apinayé, onde práticas como a dança *Txo'-txóre* expressam saberes ancestrais, espiritualidade, relação com a natureza e fortalecem os vínculos coletivos e a identidade cultural *Panhĩ*.
Lutas	Lutas indígenas	Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas indígenas, valorizando a própria segurança e integridade física e a dos demais; identificar as características dessas práticas, como códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações e instituições; problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito às culturas dos povos originários; reconhecer essas lutas como expressões da identidade étnica e dos valores culturais dos povos indígenas, a exemplo do Huka Huka, luta ritual do povo Kuikuro do Alto Xingu, associada à honra, à liderança e à integração comunitária.

Práticas corporais de aventura	Práticas Corporais de Aventura do Contexto Indígena	Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, como trilhas, escalada, arvorismo, mergulho e nado, valorizando a própria segurança e integridade física e a dos demais; identificar os riscos envolvidos nessas práticas no contexto das matas, rios e demais ambientes naturais da Terra Indígena Apinayé, planejando estratégias para sua superação; executar essas atividades com responsabilidade, respeitando o patrimônio natural e cultural e utilizando alternativas seguras nos diferentes espaços do território; reconhecer a origem e as possibilidades de recriação das práticas corporais de aventura, identificando suas características como instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária e formas de organização; valorizar os saberes tradicionais e promover abordagens interculturais que integrem os elementos naturais do território indígena.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2025)[9]

Esta “Proposta de Práticas Corporais para a Educação Física Escolar Indígena Apinayé” é uma sugestão de como estruturar um planejamento que possibilite a inclusão de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, com base em uma reflexão sobre a proposta da própria BNCC (Brasil, 2018).

A proposta pode contribuir para a organização do trabalho pedagógico, ao oferecer um referencial que sistematiza e orienta as ações docentes de forma coerente com a realidade sociocultural Apinayé.

É um instrumento técnico para mediação intercultural, permitindo que os professores planejem, executem e avaliem suas práticas com base em princípios que articulam saberes tradicionais e conhecimentos escolares, promovendo uma Educação Física escolar contextualizada e formadora.

O próximo capítulo, destinado às Considerações Finais, retoma os principais resultados e reflexões construídos ao longo desta pesquisa, articulando-os aos objetivos que orientaram a investigação.

Serão evidenciadas as contribuições do estudo para a compreensão das relações entre corpo, ancestralidade, práticas corporais tradicionais e Educação Física escolar indígena no contexto do povo Apinayé, bem como os desafios e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais.

[9] Quadro adaptado pelo autor, elaborado a partir da articulação entre as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), bem como em documentos referenciais para a educação escolar indígena e em publicações científicas voltadas à Educação Física escolar indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NHỸNA ÃM MEX HITEPXÀ

A partir dos resultados obtidos, nesta pesquisa de abordagem qualitativa e de perspectiva decolonial, construídos por meio de uma abordagem qualitativa, foram realizadas observações participantes não-estruturadas nas escolas indígenas Mãtyk (Aldeia São José) e Tekator (Aldeia Mariazinha), além de entrevistas abertas com educadores indígenas, análise documental de arquivos escolares, projetos político-pedagógicos, livros didáticos e materiais produzidos pelos Laboratórios de Línguas Indígenas (LALI/UFNT).

A convivência cotidiana, nas aldeias, permitiu o registro de práticas pedagógicas vinculadas à ancestralidade, à língua Apinayé e às atividades culturais como ritos, cantos e saberes tradicionais. O diário de campo, utilizado como um dos instrumentos de pesquisa, foi fundamental para a sistematização dessas vivências, reunindo descrições, diálogos e reflexões que emergiram no decorrer da pesquisa. A partir desse conjunto de dados, foi possível levantar hipóteses e construir as principais considerações que serão apresentadas a seguir.

Os resultados obtidos, ao longo desta investigação, permitem sustentar a tese defendida neste estudo: a ancestralidade permanece como um elemento estruturante da educação escolar indígena Apinayé, expressando-se nas práticas culturais, nos modos de ensinar e aprender, nas relações comunitárias e nas experiências corporais vivenciadas pelos estudantes. As evidências produzidas, durante a pesquisa, demonstram que o corpo ocupa lugar de destaque nesse processo, uma vez que participa da transmissão de conhecimentos, da preservação da memória coletiva e do fortalecimento da identidade cultural. Dessa forma, a educação escolar indígena configura-se como um importante espaço de continuidade, valorização e reelaboração dos saberes ancestrais do povo Apinayé.

A análise da organização escolar e dos referenciais pedagógicos, especialmente do Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos materiais didáticos e das produções elaboradas pelos próprios educadores indígenas, evidencia o esforço coletivo das equipes pedagógicas em articular os saberes tradicionais às exigências do currículo formal. Mesmo diante de limitações estruturais e da escassez de recursos didáticos, observamos o comprometimento de professores, gestores e coordenadores

pedagógicos com a construção de uma educação escolar indígena que valorize a cultura, a língua e os modos próprios de aprendizagem do povo Apinayé.

No ambiente escolar, foi possível perceber a participação dos estudantes, em diferentes atividades pedagógicas, tanto nas salas de aula quanto em outros espaços da escola, como pátio, biblioteca, quadra de esportes e campo de areia, onde também são realizadas as aulas de Educação Física. Esses espaços revelam a importância do corpo e da interação coletiva no processo educativo, especialmente em contextos nos quais as práticas culturais e comunitárias ocupam lugar central na formação das novas gerações.

No cotidiano das aldeias, observamos a presença de jovens em diferentes brincadeiras e práticas corporais, como bolinha de gude, perna de pau, voleibol de areia e futebol. Ao mesmo tempo, esses espaços são utilizados por jovens que acessam redes digitais ou escutam músicas populares por meio de dispositivos eletrônicos. Tal realidade evidencia a coexistência entre práticas culturais tradicionais e elementos da modernidade, demonstrando a capacidade das comunidades indígenas de dialogar com transformações contemporâneas sem necessariamente romper com seus vínculos culturais.

As entrevistas realizadas com educadores indígenas Apinayé indicam que a compreensão do corpo, nesse contexto, assume significados profundamente associados à memória coletiva, à ancestralidade e à vivência cultural. O corpo é frequentemente compreendido como espaço de transmissão de saberes, valores e experiências sociais, por meio do qual se atualizam práticas tradicionais, conhecimentos espirituais e formas próprias de organização da vida comunitária.

Essa compreensão dialoga com perspectivas teóricas que reconhecem o papel central da experiência corporal na construção do pensamento e da linguagem. A Teoria da Metáfora Conceptual, por exemplo, propõe que grande parte da cognição humana se estrutura a partir de experiências sensoriais e motoras vividas no mundo. Nesse sentido, o corpo não apenas executa ações, mas também participa ativamente da formação de conceitos, significados e formas de conhecimento.

No contexto indígena, tais processos cognitivos estão profundamente relacionados às práticas culturais, às narrativas míticas, aos rituais e às formas de interação com o território. Entre os Apinayé, os mitos, os cantos, os ritos e as práticas corporais constituem formas complexas de expressão simbólica que articulam

dimensões culturais, espirituais e sociais, contribuindo para a transmissão intergeracional de saberes.

Entretanto, tanto as observações de campo quanto as entrevistas indicam que diversas práticas culturais do povo Apinayé encontram-se, atualmente em processo de enfraquecimento ou adormecimento. Transformações socioculturais, influências externas e processos históricos de colonização têm contribuído para a gradual perda ou transformação de alguns rituais, jogos e práticas tradicionais.

Nesse cenário, a educação escolar indígena assume papel fundamental na preservação e na valorização das culturas originárias. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas analisadas evidenciam a intenção de fortalecer a identidade cultural, promover o uso da língua materna e integrar elementos culturais e territoriais ao processo educativo. A articulação entre conhecimento científico e saberes tradicionais torna-se, portanto, um dos principais desafios e potencialidades da educação escolar indígena.

Entre os componentes curriculares, a Educação Física apresenta grande potencial para contribuir com esse processo, uma vez que mobiliza intensamente a linguagem corporal e possibilita a vivência de práticas culturais que integram dimensões lúdicas, simbólicas e comunitárias. Ao incorporar jogos tradicionais, ritos e atividades corporais próprias das comunidades, a Educação Física pode aproximar o currículo escolar da realidade sociocultural dos estudantes e fortalecer a transmissão de saberes ancestrais.

A pesquisa também evidenciou que o diálogo com práticas corporais de outros povos originários pode representar uma estratégia pedagógica relevante para a revitalização cultural. Tal possibilidade pode ser compreendida, à luz do conceito de mimesis, entendido como capacidade humana de observar, aprender e reinterpretar práticas culturais a partir da interação com outros grupos. Nesse processo, elementos externos não são simplesmente reproduzidos, mas reelaborados de acordo com os referenciais culturais da própria comunidade.

A relevância desta tese também se manifesta em minha própria trajetória acadêmica e profissional como pesquisador e professor de Educação Física. Minha formação no campo da corporeidade humana tem orientado a compreensão do corpo para além de sua dimensão estritamente biológica ou funcional, reconhecendo-o como espaço de produção de sentidos, experiências e saberes.

A convivência com educadores e comunidades Apinayé, bem como as reflexões produzidas a partir das entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa, ampliaram essa perspectiva ao evidenciar que, para esse povo, o corpo constitui um território de memória, ancestralidade e transmissão de conhecimentos. Tal compreensão reforça a necessidade de repensar o ensino da Educação Física escolar indígena, reconhecendo as práticas corporais tradicionais como elementos constitutivos do currículo e como instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a identidade cultural e a continuidade dos saberes ancestrais.

Ao evidenciar a riqueza cultural do povo Apinayé e os desafios enfrentados por seus educadores, no contexto da educação escolar indígena, este estudo contribui para fortalecer o reconhecimento dessa modalidade de ensino como um direito fundamental e como um importante instrumento de resistência cultural frente às imposições históricas do colonialismo e às diversas formas de etnocídio que ainda atingem os povos originários.

Nesse sentido, reafirmamos a relevância da continuidade de investigações que se proponham a dialogar de maneira respeitosa e colaborativa com as comunidades indígenas, valorizando suas vozes, seus saberes e suas epistemologias. Esperamos, assim, que pesquisas dessa natureza possam contribuir para a construção de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade cultural, comprometidas com a justiça histórica e com o fortalecimento das identidades e dos modos próprios de existência dos povos indígenas no Brasil.

Portanto, ressaltamos também que a fundamentação teórica da construção desta tese de Doutorado foi ancorada em um conjunto diversificado de autores que dialogam com os campos da Educação, da Antropologia, da Educação Física e das epistemologias indígenas, conferindo densidade analítica e sustentação às discussões desenvolvidas. Nesse sentido, destacam-se Paulo Freire (1993); Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2022); Jocimar Daolio (1995); Suraya Cristina Darido (2003); Mauro Betti (1991); Victor Ferri Mauro (2013); Gersem dos Santos Luciano (2006); Gisela Wajskop (2001); Catherine Walsh (2012); Gilles Brougère (2001); Johan Huizinga (2000; 2005); Rosilene Fernandes da Costa Apinajé (2018; 2022); Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2008); Maria Beatriz Rocha Ferreira (2015); Lamartine Pereira da Costa (2005); Leite (2017); Curt Nimuendajú (1956); Célio Ribeiro Dias Apinajé (2020); Roberto DaMatta (1982); José Ronaldo Mendonça Fassheber (2005); Cassiano Sotero Apinagé (2000); Lena Carla

Jardim dos Santos (2023); Émerson Adamski Moreira (2023); Norma Ornelas Montebugnoli Catib (2010); Nathália Inêz de Morais Silva e Ricael Spirandeli Rocha (2023); e Dionny Felipe (2019).

Fazem parte, ainda, como referenciais normativos para o currículo escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998a), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Documento Curricular do Tocantins (Tocantins/DCT, 2019).

REFERÊNCIAS

KAGÀ JARÊNH NHÎXI

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.). **Mẽ pa inquêtjê kôt harẽn xà. História Krahô.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014**.** Disponível em: https://www.uft.edu.br/lali/uploads/historia2014.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

_____. Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngüe dos Apinayé. **Cadernos de educação escolar indígena-PROESI.** Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

_____. **Do Cunhassu-CE ao Tocantins: trajetória acadêmica e atuação profissional de um nordestino.** 2024. Memorial descritivo (Promoção à Classe de Professor Titular) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Tocantinópolis, 2024.

_____. **Textos e leitura:** uma prática pedagógica nas escolas Apinayé e Krahô. Goiânia: Ed. América, 2012. 144 p.

antropologia interpretativa. Vozes, 2002.

APINAGÉ, Andressa Irembete Pereira da Silva. **Práticas de resistência e protagonismo de mulheres indígenas Apinayé: da escola ao ensino superior.** 100 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, Tocantinópolis, 2020.

APINAGÉ, Cassiano Sotero. **Escola, meio ambiente e conhecimentos:** formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinayé. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas, Palmas, 2017.

APINAGÉ, Roselene Fernandes da Costa. **Mẽhprĩjê xàhpumunh nẽ kot amnhĩ nhĩpêx:** cantorias, brincadeiras e narrativas: processos próprios de ensino e aprendizagem Panhĩ/Apinajé e sua contribuição nas práticas escolares. 68 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, Tocantinópolis, 2022.

AURORA, Braulina. **Indígenas mulheres:** corpo território em movimento. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em:

http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/46364/1/2022_BraulinaAurora.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BARRETO, Cristiana. Entre mistérios e malogros: os primeiros contatos com ameríndios da Amazônia. **América, Contacto e Independencia,** p. 110-121, 2008.

BÍBLIA, N. T. 1 Conríntios. In: **BÍBLIA. Sagrada bíblia católica:** Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedalde Bíblica de Aparecida, 2008.

BOLOGNESI, Luiz (direção). Ex Pajé. Ex Shaman. Brasil: Buriti Filmes; Gullane, 2017. 80 min. Livre.

BRASIL. Justiça Federal da 1ª Região. **Ação Civil Pública nº 1004819-29.2019.4.01.4301.** Araguaína/TO: 1ª Vara Cível e Criminal, 2019. Disponível em: https://portal.trf1.jus.br/ . Acesso em: 24 abr. 2025.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: Ministério da Educação, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Projeto de Lei n. 191, de 6 de fevereiro de 2020.** Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Diário da Câmara dos Deputados: Legislação, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2239769 Acesso em: 10 jul. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2001.

BURLAMAQUI, Ana Kerolaine Pinho; AGUIAR, José Vicente de Souza. Corpo-afeto e ancestralidade no processo educativo dos povos indígenas e quilombolas: saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica. **Diversidade e Educação**, v. 11, n. 1, p. 807-832, 2023. DOI 10.14295/de.v11i1.15268. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15268 Acesso em: 20 set. 2023.

CALEFFI, P. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. **Diálogos Latino-Americanos,** n. 7, p. 20-42, 2003.

CASTRO APINAJÉ, Sheila Baxy Pereira de. **A dinâmica Panhi dos temas contextuais.** Articulando e Construindo Saberes, v. 4, 2019.

CATIB, Norma Ornelas Montebugnoli. **Estados emocionais e movimento:** os ritos das danças xondaro e do terreiro da aldeia Guarani M'byá – Aguapeú e das danças circulares. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade – Área Pedagogia da Motricidade Humana) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2010.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História (São Paulo)**, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

CAVALCANTI, Beatriz Rosa. O corpo em disputa: a construção do gênero e da identidade nacional nas obras Moema e O último tamoio. **Enfoques,** v. 19, n. 1, p. 95-106. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/45998 Acesso em: 31 out. 2023.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Relatório sobre a situação dos direitos indígenas no Brasil. 1992. Brasília: **CIMI**, 1992.

_____. Cada ataque desse governo aos direitos indígenas será respondido na força e na resistência, afirma povo Apinayé. **Cimi. Conselho Indigenista Missionário**, 3 jul. 2019. Disponível em: https://cimi.org.br/2019/07/cada-ataque-desse-governo-direitos-indigenas-sera-respondido-povo-apinaje/. Acesso em: 16 jun. 2025.

CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacque e VIGARELLO, George (Orgs.) **História do Corpo: da Renascença às Luzes.** Tradução Lúcia ME Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DA SILVA, Daylison Santos; DA SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves. LINGUAGEM NÃO-VERBAL: uma análise da pintura corporal do povo Apinayé. In: XXII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica (XXII INIC), 2018, São José dos Campos SP. Anais do XXII E. São José dos Campos SP: **Editora Univap,** 2018. v. 1. p. 1-5. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anais/arquivos/0006_0003_01.pdf Acesso em: 16 jun. 2025.

DA SILVA, Fernando Maurício. **A República de Platão: uma introdução à filosofia.** 1. ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017.

DACOSTA, Lamartine Pereira et al. **Atlas do esporte no Brasil.** Rio de Janeiro: Shape, p. 793-795, 2005.

DAMATTA, **Roberto et al. Universo do futebol:** esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido:** a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

DE ALMEIDA, Severina Alves; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAYÉ: UM PROJETO ETNOSSOCIOLINGUÍSTICO. Facit Business and Technology Journal, v. 2, n. 31, 2021.

DE MELO, Eriki Aleixo. Reflexões de um indígena Wapichana sobre o filme ex-pajé. **Emblemas**, v. 17, n. 01, 2020.

DE MORAIS, Hugo Arruda et al. A negação dos povos indígenas no processo de formação histórico-territorial do Brasil: Um passado colonial amarrado ao presente. **Ambientes: Revista de Geografia e Ecologia Política,** v. 5, n. 2, p. 264-297, 2023.

DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO. Portugues.com.br, [s.d.]. Disponível em: https://www.portugues.com.br/gramatica/denotacao-conotacao-.html. Acesso em: 7 dez. 2022.

DESCARTES, R. **Discurso e método.** Os pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DIAS APINAJÉ, Célio Ribeiro. **A música do povo Panhî:** um estudo com cantores indígenas da terra Apinayé. 50 f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, Tocantinópolis, 2020.

DIAS, Luciano**. Interação no futebol de campo: jogadores Apinayé e jogadores da cidade de Tocantinópolis – TO.** 43 f. 2021. Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, UFT, Tocantinópolis, 2022.

DSEI. Distrito Sanitário Especial Indígena. Distrito Sanitário Especial Indígena. População indígena. **Boletim SESAI**, 2024. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/sesai_pop_indigena/sesai_pop_indigena.html Acesso em 21 mai de 2024.

FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. **Fragmentos de uma história Panhĩ: história e território Apinayé na longa duração.** 397 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2022.

FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil; BARBOSA, João Mitia Antunha. Demarcação inacabada: a luta Apinayé pelo território dividido pela Transamazônica. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 40, e0105, dez. 2023.

FARIA, Marcos Roberto de. “Eles têm alma como nós”. Categorias da filosofia agostiniana na definição da humanidade dos índios pelos jesuítas do século XVI. In: **Theoria.** Pouso Alegre: v. 4, n.10, p. 31-48, 2012. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao10/eles_tem_alma_como_nos.pdf Acesso em: 27 out. 2022.

FASSHEBER, Jose Ronaldo Mendonça. **Etno Desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang**. 2006. 172 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

FELIPE, Dionny**. Luta corporal indígena: possibilidades pedagógicas do Huka Huka nas aulas de Educação Física.** 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina. **Celebrando os Jogos, a Memória e a Identidade.** 2015.

FERREIRA, Patrícia Cruz. **Dança/Linguagem – Texto Do Procedimento Metafórico Do Corpo.** 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FIGUEIRA, F. Futuro e ancestralidade em Ailton Krenak. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 239, p. 113-116, 13 mar. 2023. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/66631 Acesso em: 31 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1968.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria da Glória Feitosa. Legado dos povos indígenas na Amazônia: até doze mil anos da produção eficaz de biodiversidade cultural e agrobiológica. **Revista ClimaCom**, Campinas, ano 10, n. 25, 2023. Disponível em: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/legado-dos-povos-indigenas/ Acesso em: 10 jul. 2025.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio**. Parecer Técnico nº 001,** de 28 de abril de 1997. Brasília: FUNAI, 1997.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Invasão de posseiros e garimpeiros em Terra Yanomami. Mapa de Conflitos: Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: **ENSP/Fiocruz**, 2020. Disponível em: https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rr-invasao-de-posseiros-e-garimpeiros-em-terra-yanomami/ Acesso em: 10 jul. 2025.

G1 TOCANTINS. Jovem Apinayé é o primeiro da etnia a entrar no curso de medicina no TO e sonha em ajudar a aldeia onde cresceu. **G1 Tocantins**, 11 fev. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/02/11/jovem-apinaje-e-o-primeiro-da-etnia-a-entrar-no-curso-de-medicina-no-to-e-sonha-em-ajudar-a-aldeia-onde-cresceu.ghtml. Acesso em: 2 maio 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1989.

GEERTZ, Clifford; JOSCELYNE, Vera Mello. **O saber local: novos ensaios em**

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odair. Pinturas corporais Apinayé. Palmas, **TO: EDUFT**, 2018. 117 p

GIRALDIN, Odair; APINAGÉ, Cassiano Sotero. Perspectivas históricas sob a perspectiva dos Apinaje. **Tellus**, v. 19, n. 38, p. 237-288, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de J. P. Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUSSERL, Edmund**. Conferências de Paris. Lisboa,** Portugal: Edições 70, 1992.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Apinayé. 2025. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinaj%C3%A9 Acesso em: 27 de fev. 2025.

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

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

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.** [coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LEITE, Francinaldo Freitas et al. Corpo, Cultura E Movimento: reflexões sobre a motricidade humana em uma perspectiva fenomenológica. **Corpoconsciência**, *[S. l.]*, v. 22, n. 3, p. 58–73, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6995. Acesso em: 6 ago. 2025.

LEITE, Francinaldo Freitas. **Saberes tradicionais Krahô: contribuições para Educação Física indígena bilíngue e intercultural.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína. 2017.

LEITE, Francinaldo Freitas; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Metaforização e conceptualização corporificada no contexto indígena.** In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges et al. (org.). Linguagem e sociedade: povos indígenas da Amazônia. Campinas-SP: Editora Pontes, p. 123-142, 2023.

LEITE, Francinaldo Freitas; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MATEUS, Andrea Martins Lameirão. Representações temáticas e discursos ideológicos nas capas dos livros indígenas infantis. **Revista Cocar.** Belém, v. 23, n. 41, p. 1–19, 2025.

LEITE, Francinaldo Freitas; SILVA, Anna Raquel Cardoso; VASCONCELOS, Patrícia Hellen Freitas. CORPOREIDADE E INTERAÇÕES SOCIAIS DO COTIDIANO ADOLESCENTE NA CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO. **Revista São Luis Orione**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: https://seer.catolicaorione.edu.br/index.php/revistaorione/article/view/137 Acesso em: Acesso em: 6 ago. 2025.

LEITE, Francinaldo; ALBURQUERQUE, Francisco Edviges. “Corpo” e “ancestralidade” nas culturas indígenas: uma revisão integrativa da literatura. **Revista**

Fragmentos de Cultura. Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 34, n. 2, p. 371-381, 2024.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LEVORATO, Danielle Mastelari. **Divisão Interna Apinayé e Krahô: Relações entre Línguas, Territórios e Culturas.** Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLit – Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024. 208 f.

LEVORATO, Danielle Mastelari; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O Conceito de Território e Territorialidade nas Escolas Indígenas Apinayé. **JNT- Facit Business and Technology Journal. Junho.** Ed. 27. V. 1. Págs. 86-104, 2021. Disponível em: http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1032 Acesso em: 26 dez 2022.

LIMA, R. B. de; TROQUEZ, M. C. C. Por uma educação escolar indígena decolonial. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1429–1445, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i2.79512. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79512 Acesso em: 19 out. 2024.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. **Revista Tecnologia & Cultura**, n. especial, p. 65-73, 2021. Disponível em: https://www.cefet-rj.br/attachments/article/195/revista_especialPPRER.pdf Acesso em: 26 dez 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos et al. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. 2006.

MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13º ed.- Rio de Janeiro. 2010.

MATTHIESEN, S. Q.; DARIDO, S. C.; LORENZETTO, L. A.; IÓRIO, L. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; et al. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2008.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação:** conceitos e usos. EDUEPB, 2011.

MAURO, V. F. Etnogênese E Reelaboração Da Cultura Entre Os Krahô-Kanela E Outros Povos Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 37, 2013. DOI: 10.22456/1982-6524.33293. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/33293 Acesso em: 10 maio. 2025.

MELATTI, Julio Cezar. **Ritos de uma tribo timbira.** São Paulo: Ática, 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins

MOEMA (Victor Meirelles) In**: Wikipedia,** a enciclopédia livre. Flórida: **Wikipedia Fundation,** 2021. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Victor_Meirelles_-_Moema.jpg Acesso em 26 nov. 2023.

MORAIS SILVA, Nathália Inêz de; ROCHA, Ricael Spirandeli. Jacundá, toré e bate-pau: danças da cultura indígena tematizadas na educação física escolar. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2023.

MOREIRA, Aléxia Victoria Campos. **Atividades aquáticas na Educação Básica: dificuldades de implementação e oportunidades pedagógicas.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024.

MOREIRA, Émerson Adamski. **A arte do xondaro na educação física escolar: um olhar para as ginásticas de conscientização corporal.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas**. Patrimônio e Memória**, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras,** v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. DOI 10.15603/1982-8993/ml.v2n1p21-29. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324 Acesso em: 31 out. 2023.

NEVES, Eduardo Góes. Há 8 mil anos, os indígenas já habitavam a Amazônia [Depoimento a Leila Kiyomura]. **Jornal da USP.** São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 27 jul. 2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/cultura/ha-8-mil-anos-os-indigenas-ja-habitavam-a-amazonia/. Acesso em: 19 jun. 2025.

NEVES, Eduardo Góes; CASTRIOTA, Rodrigo. Urbanismos tropicais. **Piseagrama,** (edição especial Vegetalidades, Belo Horizonte), p. 64-73, 2023. Disponíel em:

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e práticas psicossociais,** v. 1, n. 1, p. 1-17, 2006.

NIMUENDAJU, C**. Os Apinayé.** Belém, Pará: Museu Paraense Emílio Goeli. 1942- The Serente. Los Angeles: Frederick Webb Hodge Anniversary Publication Fund.· 1946 (1971) The Eastern Timbira. Berkeley e Los Angeles Univ. 1983.

NIMUENDAJÚ, Curt. As tribos do Alto Tocantins. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 13, p. 1–172, 1929. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/doc:28. Acesso em: 11 maio 2025.

_____. **Os Apinayé.** 1956.

NOVAES, Sylvia C. **Jogos de espelhos:** imagens da representação de si através dos outros. São Paulo: Edusp, 1993

NUNES, João Vítor Ferreira. Piá: ancestralidade, criação artística e movimento dançado. **Cena**, v. 41, n. 3, p. 01-12, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/133141/89770 Acesso em: 20 set. 2023.

O ÚLTIMO TAMOIO In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikipedia Fundation**, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_%C3%9Altimo_Tamoio# Acesso em 26 nov. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao; WUNDER, Alik (org.). Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas. Campinas: **BCCL/UNICAMP,** 2020. Disponível em: https://www.dcult.proec.unicamp.br/assets/docs/dcult/CasaDosSaberesAncestrais.pdf Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, Kiusam Regina. **Pedagogia da ancestralidade e práticas ancestrais femininas: Estratégias de ewá, obá e olocum para empoderar as mulheres pretas contemporâneas.** In: Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER. Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. (Org.). II Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019.

OS BRASIS E SUAS MEMÓRIAS. José Dias Mãtyk e a luta pelo território Apinayé. de Ensino e Relações Étnico-Raciais. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019. **Os brasis e suas memórias**. Disponível em: https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-jose-dias-matyk/. Acesso em: 26 abr. 2025.

PAJOLLA, Murilo. Bolsonaro estimulou avanço de garimpeiros sobre os Yanomami; relembre casos e declarações. **Brasil de Fato**, Lábrea (AM), 6 maio 2022. Disponível

em: https://www.brasildefato.com.br/2022/05/06/bolsonaro-estimulou-avanco-de-garimpeiros-sobre-os-yanomami-relembre-casos-e-declaracoes/. Acesso em: 16 jun. 2025.

PALACIN, Luiz. **Coronelismo no extremo norte de Goiás: o padre João e as três revoluções de Boa Vista**. Centro Editorial e Gráfico UFG, 1990.

PEREIRA APINAJÉ, Gilberto et al. A educação indígena Apinayé para as relações interpessoais e para o cuidado com o ambiente na história de origem Panhĩ. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 10, p. 19415-19415, 2025.

PEREIRA APINAJÉ, Gilberto et al. A educação indígena Apinayé para as relações interpessoais e para o cuidado com o ambiente na história de origem Panhĩ. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 10, p. 19415-19415, 2025.

PERINE, Marcelo. Mito e filosofia. **Philósophos-Revista de Filosofia**, v. 7, n. 2, 2002.

PINTO, Tainá Andes. **Tsu Uni: ancestralidade kokama em performatividade.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança) – Universidade do Estado do Aamazonas, Manaus, 2023. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4810/1/TSU%20UNI%20ANCESTRALIDADE%20KOKAMA%20EM%20PERFORMATIVIDADE.pdf Acesso em: 20 set. 2023.

PORTAL FATOS E NOTÍCIAS. Disputas e premiação do futebol society encerram a II edição dos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins. **Portal Fatos e Notícias**, [s.l.], 9 maio 2024. Disponível em: https://www.portalfatosenoticias.com.br/disputas-e-premiacao-do-futebol-society-encerram-a-ii-edicao-dos-jogos-escolares-indigenas-do-tocantins/. Acesso em: 11 maio 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RACISMO AMBIENTAL. Grernhoxynh nywje: fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinayé. Racismo Ambiental, 2016. Disponível em: https://racismoambiental.net.br/2016/03/02/grernhoxynh-nywje-fortalecimento-da-cantoria-entre-os-jovens-nos-rituais-apinaje/ Acesso em: 12 maio 2025.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REPAM – Rede Eclesial Pan-Amazônica. “Crise de saúde e direitos indígenas no Tocantins: um chamado à ação”. **Notícias, Repam. org. br**, 27 maio 2025. Disponível em: https://repam.org.br/crise-de-saude-e-direitos-indigenas-no-tocantins-um-chamado-a-acao/. Acesso em: 16 jun. 2025.

RIBEIRO APINAJÉ, Júlio Kamêr. **Mẽ ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

_____. Processo de Educação Intercultural: possíveis reflexões. **MB Landa & AF Herbetta (coords.) Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**, p. 74-81, 2017.

RIBEIRO APINAJÉ, Júlio Kamêr; DA COSTA APINAJÉ, Roselene Fernandes. Processo de educação Panh? Apinayé: contribuição política sociocultural/Panh? Apinajé xujahkre n? kot amnh? nh? pêx. **Articulando e Construindo Saberes,** v. 3, n. 1, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1970.

RIBEIRO, Ruth Silva Torralba. O retorno da Cobra Grande: ancestralidade e cuidado com o corpo-terra. **Conceição/Conception,** v. 11, p. e022008-e022008, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8671235 Acesso em: 20 set. 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas.São Paulo: Loyola, 1986.

ROSSI, Gabriela. **Mais de 300 estudantes-atletas participam dos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins. Governo do Tocantins** — Secretaria de Comunicação (Secom), Palmas, 25 ago. 2025. Disponível em: https://www.to.gov.br/secom/noticias/mais-de-300-estudantes-atletas-participam-dos-jogos-escolares-indigenas-do-tocantins/2q2vp185hhc. Acesso em: 11 set. 2025.

RUTHROF, Horst. How to Get the Body Back into Language. RIFL: Rivista Italiana Filosofia del Linguaggio. **Corpo e linguaggio.** 2010. vol. 2. p. 136-151. Disponível em: http://researchrepository.murdoch.edu.au/12778/1/how_to_get_the_body.pdf Acesso em: 01 dez. 2022.

SALVADOR APINAGÉ, Fabrício Laranja. **Saberes ancestrais e práticas educativas na Escola Estadual Indígena Mãtyk: interfaces entre saberes Aldeia São José-Tocantinópolis (TO).** 38 f. Artigo (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, Tocantinópolis, 2023.

SANTIAGO, Maria Eliete; NETO, José Batista. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, p. 1-19, 2011.

SANTOS, Ana Stela Pereira dos. **Ginástica de conscientização corporal: uma experiência pedagógica no ensino fundamental.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Natal, 2023.

SANTOS, Franciele Alves dos; OLIVEIRA, Meyriane Costa de; DANTAS, Candida Maria Bezerra. Índia mulher: narrativa sobre identidade, corpo-território e autorreconhecimento. Athenea Digital**, Revista de pensamiento e investigación social**, v. 23, n. 2, p. e3397-e3397, 2023. Disponível em: https://atheneadigital.net/article/view/v23-n2-santos-oliveira-dantas Acesso em: 20 set. 2023.

SANTOS, Lena Carla Jardim dos. **Apiaká-Maytapu: uma performance sobre família e ancestralidade indígena.** 2023. Monografia de Conclusão de Curso (Curso de Licenciaturaa em Teaatro) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: https://www.bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/6013/1/TCC_Apiak%C3%A1MaytapuPerformance.pdf Acesso em: 20 set. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território.** 1ªEd. São Paulo:

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. e-Curriculum, São Paulo , v. 15, n. 2, p. 429-454, jun. 2017 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762017000200429&lng=pt&nrm=iso. acessos em 18 mar. 2026.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O Saber/Fazer Docente no Contexto Do Pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática**. Cadernos de Pesquisa**,

São Luís, v. 24, n. 1, p. 1–14, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p1-14. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17579. Acesso em: 16 janeiro. 2026.

SHIVA, Vandana. **Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace.** Cambridge: South End Press, 2005.

SILVA, A.; LEITE, J. E. 35 anos de teoria da metáfora conceptual: fundamentos, problemas e novos rumos. Revista Investigações. Recife, v. 28, n. 2, p. 1-23, 2015.

SILVA, Fernando. O Marquês de Pombal : O mestiço que proibiu a Língua Tupi. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 1–6, 2024. DOI: 10.69807/2966-0785.2024.68. Disponível em: https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/68. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, L. A. **As bases corporais da gramática:** um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. **Uma Proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mãtyk e Tekator: contribuições para uma Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural.** 157 f. Tese (Doutorado em Letras Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína. 2022.

SKOLAUDE, Lucas Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; BOSSLE, Fabiano. A educação física na educação escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re) conhecimento intercultural. **Movimento,** v. 26, p. e26009, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TEIXEIRA, J. Metáforas Da Vida Co(T)Vidiana. **Estudos Linguísticos e Literários,** n. 69, p. 21–51, 2020.

TOCANTINS. Documento Curricular do Tocantins: Linguagens - DCT – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física. Palmas: **Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins,** 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Regulamento geral dos Jogos Escolares Indígenas – JEITS/2025.** Palmas, 2025.

TRIGGER, Bruce G. Ethnohistory: the un finishe dedifice. **Ethnohistory,** [S.l.], v. 33, n. 3, p. 253-267, Summer, 1986.

UNIÃO DAS ALDEIAS APINAYÉ. Educação indígena: Escola Estadual Mãtyk é inaugurada na Aldeia São José. 2018. **Blog da Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà.** Disponível em: https://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2018/11/educacao-indigena.html. Acesso em: 25 abr. 2025.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **Mimesis:** Conceito, elementos constituintes e sua relação com a educação. Revista Expressão Católica, v. 9, n. 1, 2020.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.