



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RENATA SOUSA AZEVEDO

**COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA A PARTIR
DE DOCUMENTOS LEGAIS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

RENATA SOUSA AZEVEDO

**COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA A PARTIR
DE DOCUMENTOS LEGAIS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física.

Área de concentração: Estudos Pedagógicos em Educação Física.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Elaine Melo de Brito Costa.

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A994c Azevedo, Renata Sousa.
Compreendendo a Educação Física na Escola indígena a partir de documentos legais durante o Estágio Supervisionado III [manuscrito] : / Renata Sousa Azevedo. - 2018.
51 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Elaine Melo de Brito Costa, Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física - CCBS."

1. Educação Física. 2. Escola indígena. 3. Educação indígena. 4. Documentos legais.

21. ed. CDD 372.86

RENATA SOUSA AZEVEDO

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA A PARTIR
DE DOCUMENTOS LEGAIS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia)
apresentado ao Curso de Graduação em
Educação Física da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do grau de licenciado
em Educação Física.

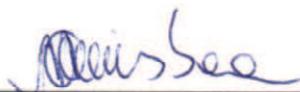
Área de concentração: Estudos
Pedagógicos em Educação Física.

Aprovada em: 08/06/2018.

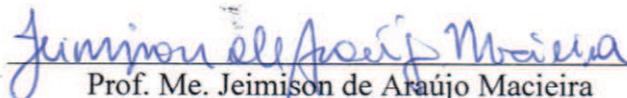
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Elaine Melo de Brito Costa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a. Dr.^a. Maria Goretti da Cunha Lisboa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

À Deus que permitiu que tudo acontecesse ao longo da minha vida, e não somente durante os anos como universitária, mas como em todos os momentos.

Aos meus pais, Maria Roberlândia Sousa e Benjamin Francisco de Azevedo, especialmente à minha mãe por toda dedicação, incentivo e educação, minha referência de força, garra e conquista.

À professora Elaine Melo de Brito pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e pela referência como profissional.

Aos meus familiares que mesmo estando todos distantes sempre torceram por mim e me incentivaram.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, em especial às minhas amigas Karina Carvalho e Valesca Almeida, que ao longo de toda a caminhada universitária se fizeram parceiras de trabalhos, estudos, conquistas e em especial se fizeram família.

À minha amiga Elituane Sousa por ter dividido o dia a dia e as despesas de apartamento também, e a meu amigo Pedro Henrique por uma amizade desde de a creche.

Aos professores do departamento, em especial, Goretti Lisboa, Jozilma, José Pereira, Ivanildo Alcantara, Jeimison Macieira, Giselly Coutinho, que contribuíram ao longo da graduação, por meio das disciplinas e debates.

RESUMO

O presente trabalho procurou apresentar a relação do índio com a escola e teve como objetivo compreender a Educação Física na escola indígena, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, documentos que asseguram a atuação diferenciada nessa modalidade de ensino, dialogando com documentos norteadores como o Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular. O estudo foi realizado durante o Estágio Supervisionado III, e se tratou de um estudo documental de natureza qualitativa do tipo documental. Através das análises, discussões e diálogos foram relatados a experiência de Estágio Supervisionado na escola indígena, observações do cenário dessa experiência e as afirmações dos documentos, garantindo uma Educação Escolar Indígena diferenciada, multicultural, multilíngue e autônoma. Durante as discussões se fez diálogos apontando aproximações e distanciamentos da escola visitada sob o olhar dos documentos regulatórios, e foi concluído a autonomia das escolas indígenas para organizarem suas atividades letivas em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos, e que o professor que atua na escola indígena precisa garantir os saberes da cultura indígena, de forma a valorizar a identidade dessa matriz.

Palavras-Chave: Educação Física. Escola Indígena. Documentos Legais.

ABSTRACT

This present work aimed to present the relation of the indigenous citizens and the school and understand the Physical Education in the indigenous school, from the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of Education of 1996 and documents that assure the differentiated performance in this modality of education, regarding with guiding documents such as the National Curriculum Framework for Indigenous Schools, National Curricular Guidelines for Basic Education and the National Curricular Common Base. The study was carried out during the Estágio Supervisionado III, and it was a documentary study of a qualitative nature of the documentary type. Through analysis, discussions and dialogues, the experience of internship in the indigenous school, observations of the scenario of this experience and the statements of the documents were reported, guaranteeing a differentiated, multicultural, multilingual and autonomous Indigenous School Education. During the discussions there were dialogues pointing to approximations and distances from the school visited under the regulatory documents.

Keywords: Physical Education. Indigenous School. Legal Documents.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Temas com sugestões a serem trabalhadas nas aulas.....	26
Quadro 2 –	Critérios analisados no final do estudo.....	27
Quadro 3 –	Competências gerais da BNCC.....	34
Quadro 4 –	Competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental.....	36
Quadro 5 –	Competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental...	38
Quadro 6 –	Unidades temáticas e objetos de conhecimento da E.F nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	39
Quadro 7 –	Unidades temáticas e objetos de conhecimento da E.F nos anos finais do Ensino Fundamental.....	40
Quadro 8 –	Ficha diagnose do campo de estágio.....	41
Quadro 9 –	II Ficha diagnose do campo de estágio.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNE/Indígena	Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	METODOLOGIA.....	12
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	
3.1	Relação Índio/Escola.....	13
3.2	Documentos legais que asseguram a educação escolar indígena.....	18
4	Experiência de Estágio.....	40
4.1	O cenário da experiência de estágio.....	44
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE.....	44
5.1	A educação indígena sob o olhar dos documentos regulatórios e a experiência de estágio supervisionado na escola indígena.....	45
5.2	A educação indígena e educação física escolar: aproximações com os objetos de conhecimento da BNCC.....	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
7	REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

O despertar para este estudo aconteceu na vivência do Estágio Supervisionado III, no período referente a 2017.1 na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para Guerra (1995), o Estágio Supervisionado consiste na indissociabilidade da teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educador. Desta forma, “o estágio é eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia”. (Pimenta e Lima, 2004, p. 153) e tornando-se etapa indispensável para o profissional do magistério exercer sua função como educador.

Os autores questionam ainda sobre quais aspectos indispensáveis para a formação seriam esses? E em que essas vivências poderiam contribuir? Visto que a educação vem adentrando os espaços possíveis no nosso país através da obrigatoriedade de ensino previsto pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, também nasce a obrigação do educador em vivenciar e entender esses novos espaços, e continuar a analisar os já conhecidos, pois a educação e o contexto social estão sempre em transformação.

Segundo a LDB a educação escolar é dividida em dois níveis, Educação Básica e Educação Superior. Dentro da Educação Básica existem três níveis, sendo eles: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A educação básica a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) passou a ter uma nova formatação no que diz respeito às suas modalidades de ensino, abrangendo a educação infantil, os 9 anos de ensino fundamental e o ensino médio. As modalidades de ensino são aquelas que se adaptam a realidade de um grupo específico em determinada área como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a distância e outros.

A partir dessa nova organização surgem também novos desafios aos professores, desafios esses que exigem dos mesmos uma preparação pedagógica específica, além de alguns aspectos importantes a prática educacional escolar, que Freire (2017) trata muito bem: um maior reconhecimento e assunção da identidade cultural, apreensão da realidade, reflexão crítica sobre a prática, respeito a autonomia do ser educando e dos seus saberes, entre vários outros aspectos que não devem ser deixados de lado, sobretudo quando a atuação do

profissional acontece em um meio ao qual ele não está “adaptado”, que foge um pouco ou muito da sua realidade em questão.

Diante tamanha diversidade nas modalidades de ensino da educação básica, na educação superior o curso de licenciatura em Educação Física/UEPB apresenta um novo alinhamento da formação do licenciado à LDB, no que se refere à inserção de componentes curriculares que tratam as modalidades de ensino, sendo o Estágio Supervisionado III um deles, cuja ementa versa “observação, análise e a prática docente na Educação Física, com ênfase nas modalidades de ensino da educação básica. Articulação da prática docente com as políticas vigentes”. (PPC-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2016).

Este trabalho teve como objetivo compreender a Educação Física na escola indígena, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, documentos que asseguram a atuação diferenciada nessa modalidade de ensino, dialogando com documentos norteadores como o Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular e estabelecer diálogos entre os documentos legais e o estudo da realidade realizado no Estágio Supervisionado III.

O Brasil é uma nação rica de povos diversificados, povos de várias etnias que se identificam através da cultura, saberes, línguas e histórias. Assim como todo povo, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC (2007), os indígenas também têm sua organização própria, as tradições, ritos, construção do conhecimento e transmissão dele. A educação está presente nas organizações de qualquer povo podendo se comportar de diversas formas, e se transformar ao longo do tempo, o que aconteceu e acontece dentro da realidade indígena.

Diante desse contexto, surgem as questões norteadoras desse estudo: *1. O que indicam documentos regulatórios sobre a educação indígena no âmbito da organização escolar? Quais apontamentos os documentos que tratam a educação indígena sinalizam para a Educação Física escolar? Quais aproximações e interlocuções pedagógicas o professor poderá fazer entre educação indígena e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?*

O presente trabalho será apresentado sob os seguintes aspectos: 1. A relação dos índios com a escola durante a sua história para que se possa compreender as transformações sofridas na educação escolar para atender a realidade indígena, dando-lhes hoje direito a uma educação diferenciada, 2. Os documentos que asseguram a Educação Escolar Indígena, e discussão sobre o que esses documentos trazem, 3. Relato da experiência vivida no Estágio III e aproximações do que se observou durante a visita com as afirmações dos documentos.

Este trabalho enaltece o direito de uma educação diferenciada na modalidade de ensino Educação Escolar Indígena e mostra-se relevante a medida que o mesmo pode apontar e desvendar as possibilidades para repensar a prática pedagógica na modalidade de ensino, constituindo-se como um documento exploratório para outras instituições de ensino e professores de Educação Física possam nortear suas intervenções pedagógicas nesse ambiente educacional, a partir dos apontamentos sinalizados pelo estudo para as aulas dos professores que atuam na área, especificamente sobre o trato pedagógico de conteúdos da disciplina advindos da cultura indígena.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo documental de natureza qualitativa do tipo documental. De acordo com Gil (2002), assemelha-se à pesquisa bibliográfica, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa, no caso objeto desse estudo a análise de alguns marcos legais da educação escolar indígena e suas menções sobre a área Educação Física.

Nesse sentido, explica-se que no capítulo da fundamentação teórica no eixo temático: DOCUMENTOS LEGAIS QUE ASSEGURAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA serão realizados grifos que já constituem uma etapa de produção de dados a partir da técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2009). Como também, justifica-se o capítulo do percurso metodológico ser apresentado antes da fundamentação teórica.

As fontes de produção de dados foram: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular, onde o corpus de análise foi delimitado para os eixos educação escolar indígena e Educação Física escolar.

O procedimento de coleta de dados seguiu as seguintes etapas: 1. Busca de documentos que tratam sobre a educação indígena, escola indígena, modalidades de ensino e Educação Física, em *site* a partir da ferramenta de busca do *Google*. 2. Arquivamento dos arquivos encontrados para apreciação da procedência do documento (fonte disponibilizada), bem como, a atualização do mesmo; 3. Busca de produção na área que discutissem tais eixos temáticos no campo da Educação Física, em plataformas digitais, o Google acadêmico bem como, livros impressos, os Cadernos SECAD que são livros publicados pelo Ministério da Educação; 4. Delimitação e escolha dos documentos apreciados pelo estudo.

A análise de conteúdo, baseada em Bardin (2009), consiste na relação entre três etapas: 1. Pré-análise: essa fase caracterizou-se pela primeira leitura dos documentos, denominada de leitura flutuante. Consistiu na primeira apreciação dos documentos delimitados para a pesquisa, reconhecendo aspectos gerais e específicos; 2. Exploração do material: consistiu na fase da exploração dos documentos numa relação com o objetivo da pesquisa, atentando-se para os registros mais recorrentes, as inferências de conteúdo relacionado ao campo da educação escolar indígena e/ou a Educação Física. Nessa etapa, foi realizada os destaques textuais nos documentos, sinalizados nesse estudo como: [grifos nossos]. 3. Interpretação inferencial: Nessa fase, realizou-se a análise e reflexão sobre os

documentos, considerando os destaques revelados pelo estudo, os interlocutores do estudo e o pesquisador.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A RELAÇÃO ÍNDIO/ESCOLA

Para abordar Educação Escolar Indígena, é importante entender como esse sistema funciona e como o conhecimento nesse tema se apresenta, será então apresentado fundamentos e princípios nesse tipo de escola apresentados em outras publicações relacionadas a Educação Escolar Indígena.

Ao discutir a escola indígena Pereira et al. (2016) traz que “o termo educação indígena agrega os saberes e os fazeres de todos os personagens da educação escolar indígena na construção de um modelo de escola para os sujeitos indígenas e desenvolvida pelos próprios protagonistas desse modelo: os indígenas”. Nesse sentido o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) reconhece a escola indígena como intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade sócia e política. (RCNE/Indígena, 1998:24)

Ainda na publicação do RCNE/Indígena, é citada a fala do professor Gersem dos Santos, que comenta sobre o funcionamento da escola indígena como um todo, em não se pensar apenas no currículo para esse tipo de escola:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído, e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir de seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. (RCNE/Indígena)

Segundo Paladino, 2001 p.07 apud Nascimento 2014 no início de 1970 originou-se uma nova forma de pensar a educação escolar indígena, se baseando na diversidade e

pluralidade cultural, se comportando na atualidade como: bilíngue, específica, diferenciada e intercultural.

Na sua tese de doutorado, Gersem José do Santos (2011) cita em seu trabalho um mapeamento feito por Grupioni durante a tese de doutorado, também, Gersem dos Santos atribui merecer destaques os primeiros trabalhos mapeados por Grupioni, pelo pioneirismo e relevância sócio histórica que representam, mas também para percebemos o quanto é recente o interesse acadêmico pelo tema. Comentário sentido e observado durante a pesquisa de outras publicações para complementar o trabalho, principalmente ao se tratar da Educação Física nas escolas indígenas.

Para entender a relação do índio com a escola, será narrado aqui parte do CADERNOS SECAD 3, com o título EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. No capítulo 2, que tem o título "Marcos Institucionais", no ponto 2.1 nomeado como "Os Povos Indígenas e a Educação Escolar" publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2007.

A publicação CADERNOS SECAD 3 (2007, p. 10) afirma que a relação do índio com a escola teve início em meados de 1549, época em que a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III chegou ao território nacional, e tinham como alguns dos objetivos, o de converter os nativos a fé cristã.

Para o início da doutrina cristã, os missionários jesuítas ensinavam os índios a ler, escrever e contar, e percorriam as aldeias principalmente em busca das crianças. Aos poucos os jesuítas separavam em espaços diferentes os índios que eram batizados, dos índios que ainda não, mas os missionários começaram a perceber que as mudanças no modo de vida eram lentas, devido os índios conviverem com outros que ainda não recebiam os ensinamentos, voltando aos seus costumes e crenças.

Então para resolver o problema os jesuítas decidiram recorrer ao aldeamento, que eram criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior, um procedimento que já era utilizado em outras colônias portuguesas. No aldeamento os índios viviam sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem contato com o mundo externo.

Os aldeamentos tinham a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. O ensino se concentrava na catequese, que não levava em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, assim como as línguas e a cultura indígena. A publicação cita Freire (2004, p.23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem sua cultura e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Segundo a publicação do Caderno SECAD 3 (2007, p. 11) no período de 1757 a Coroa portuguesa interessada em aumentar a produção agrícola da aldeia, passa apoiar os colonos, que reivindicavam a escravização dos índios necessária para alcançar esse aumento. Assim deixando de contar com o apoio da Coroa portuguesa os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador. Nesse período não foi muito diferente da época dos jesuítas, o uso de línguas indígenas em salas de aula era proibido, definindo a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso.

Em torno de 1870, a publicação CADERNOS SECAD 3 (2007, p. 12) comenta que com a dificuldade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, algumas províncias investiram em institutos de educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, com o objetivo de torná-las em intérpretes linguísticos e culturais para ajudar os missionários na suposta civilização dos seus parentes. Esses tipos de escolas se encontravam fora da área dos aldeamentos e não queriam oferecer às crianças indígenas apenas a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas.

Durante o Período Imperial (1808 – 1889), a publicação CADERNOS SECAD 3 (2007, P. 13) também relembra que ocorreram muitos debates em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros, índios e mulheres, que faziam parte da chamada camada inferior da sociedade. Isso se deu em um contexto em que havia um entendimento, tanto no plano nacional quanto no internacional, de que investir na quantidade de escolas e de alunos representava preocupação para com o progresso e civilização de uma nação.

Mas ainda assim os índios não receberam uma política imperial voltada especificamente aos seus interesses. Até o início do século XX o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios.

Uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade de órgãos indigenista segundo CADERNOS SECAD 3 (2007, p. 13), era a educação escolar, assume papel fundamental na integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Inclui não somente o ensino da leitura e escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, estudos sociais, aritmética, saneamento, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. Com a finalidade de que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

Nos anos 70, a publicação afirma que passaram a surgir ações alternativas às do governo brasileiro, quando se iniciou no Brasil, debates em torno dos direitos humanos, possibilitados pelos processos de descolonização, um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados até então pelo poder tutelar e hegemônico do Estado. Criaram-se organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena, compostas por pesquisadores não-índios - principalmente, antropólogos e linguistas - indigenistas e missionários leigos.

Defendiam o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabaram contribuindo para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos, CADERNOS SECAD 3 (2007, P. 15).

Aos poucos o movimento dos anos de 1970 ganhou força e multiplicaram-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios. Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro e, a partir daí, são criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNIND, hoje UNI) e suas regionais.

Como resultado da pressão que esse movimento passou a exercer junto ao poder legislativo, efetivaram-se as mudanças mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil, iniciadas com a definição da Constituição de 1988 e asseguradas nos demais textos legais definidos a partir dela. No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no

Brasil. Rede que se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada.

De início os projetos educacionais objetivavam a alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, em seguida as organizações indígenas passam a reivindicar, junto ao poder público, a legalização de atividades educacionais como, formação de professor índio, formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares e pela elaboração de materiais didáticos, de autoria indígena, adequados às diferentes realidades, CADERNOS SECAD 3 (2007, P. 16).

A partir da *Constituição de 1988*, os povos indígenas passam a ser considerados como sujeitos de direitos. Em decorrência desse reconhecimento, fica definida como responsabilidade da União assegurar e garantir aos povos indígenas o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [grifos nossos].

O pós-*Constituição de 1988*, relativas às políticas públicas em Educação Escolar indígena, passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, visando a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. As responsabilidades à tais políticas públicas são atribuídas, em 1991, ao Ministério da Educação. [grifos nossos].

Então finalmente o Estado brasileiro fez com que os povos indígenas fossem ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que querem e à gestão dessa escola, possibilitando aos índios que discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escolas segundo seus interesses e necessidades.

Com isso a própria publicação relata que em 2003 o MEC iniciou um movimento de inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que está vinculada a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), e foi criada com o seguinte objetivo:

A Secad foi criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, demonstrando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras. (CADERNOS SECAD 3, 2007, p. 17)

2.2 - DOCUMENTOS LEGAIS QUE ASSEGURAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Regulamenta o sistema educacional do país, tanto no âmbito público quanto no privado, afirma o direito à educação garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A educação escolar se compõe de dois modos, a Educação Básica que tem por finalidade apresentada no Capítulo II, art. 22 da LDB “desenvolver os educandos, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, e a Educação Superior.

A Educação Básica é composta pela educação infantil, que é responsável pela criança de até 5 anos no seu desenvolvimento integral, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo ofertada em creches e pré-escolas. O ensino fundamental, obrigatório, tem duração de 9 anos e objetiva a formação básica do cidadão, através do desenvolvimento da leitura, escrita, cálculo, compreensão do ambiente natural e social, os valores que fundamentam a sociedade, a formação de atitudes e valores, e o fortalecimento dos vínculos de família e laços de solidariedade.

Ainda sobre o ensino fundamental no **Art. 32, § 3º** afirma “**o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem**” [grifos nossos], assim temos então a primeira aparição sobre os indígenas na LDB.

O ensino médio, etapa que finaliza a Educação Básica tem no mínimo 3 anos de duração e tem as finalidades de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, aprimorar o educando como pessoa humana, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, entre outros.

É importante ressaltar que no presente documento no **Art. 26, § 3º a Educação Física é abordada como componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, integrada à proposta pedagógica da escola**, sendo facultativa ao aluno apenas em algumas situações. [grifos nossos]

Durante o **Art. 78**, que trata das **Disposições Gerais**, a LDB expõe um pouco mais **sobre a educação escolar aos povos indígenas, sendo dever do Sistema de Ensino da**

União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverem programas integrados de ensino e pesquisa, para ofertar uma educação bilíngue e intercultural [grifos nossos], com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Dando continuidade à educação escolar indígena e ao dever da União o **Art. 79**, o **apoio técnico e financeiro da mesma aos sistemas de ensino no pavimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.** [grifos nossos]

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

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

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

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

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

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
[grifos nossos]

– REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas é um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto com publicação em 1998, para atender às determinações da LDB, que estabeleceu **diferenciação na escola indígena em relação as demais escolas, o documento tem como objetivo auxiliar o trabalho educativo dos professores junto das comunidades indígenas.** [grifos nossos]

O Referencial tem o papel de apoiar os professores para diversificar suas aulas, até porque não é possível seguir apenas o que se encontra no documento, já que o Brasil é repleto de sociedades indígenas distintas, o referencial é uma base para que o **respeito à diversidade e à pluralidade sejam mantidos.** [grifos nossos]

O documento trata de fundamentos apenas para o ensino fundamental e é apresentado em duas partes, a primeira, *Para Começo de Conversa*, e a segunda, *Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas*. A primeira parte abordará pontos históricos, políticos, legais e antropológicos que está voltada para os técnicos das secretarias municipais e estaduais de ensino, e ajudarão entender o processo da educação escolar indígena.

Mas antes do início dessas duas partes, os princípios da educação indígena são expostos da seguinte forma,

Entre os **povos indígenas, a educação se assenta em princípios** que lhe são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio afim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente fornadas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens, como processo integrado: apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (RCNE/indígena:23)

Após ter citado os princípios da educação indígena o primeiro ponto a ser abordado na primeira parte do documento é o aspecto histórico, de forma breve é citado que por volta da metade dos anos 70 o movimento indígena ganhou força através de vínculo entre organizações não governamentais e sociedades indígenas, que exigiram mudanças, para que uma "escola indígena" começasse a ser pensada, na mesma época foram realizados também "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", e então a partir dos anos 80 começaram surgir projetos para educação escolar indígena.

Durante esses encontros documentos foram produzidos, e neles a forma da escola se comportar é criticada, mas também é exposto o tipo de escola que querem para sua comunidade. Os documentos produzidos durante os encontros foram de fundamental importância para a construção do RCNE/indígena.

No segundo ponto, nomeado por **Legislação**, os marcos legais mais importantes que sustentam o RCNE/indígena são apresentados. Os direitos dos povos indígenas tiveram grandes avanços em relação décadas atrás, abrindo espaço para o reconhecimento e aceitação da diferença. A Constituição Federal percebe o índio como pessoa e tem os direitos e deveres como qualquer cidadão brasileiro, sendo membro de uma comunidade, e que é titular de direitos coletivos e especiais. Ainda sobre a **Constituição**, no documento é apresentado o **artigo 210** que "**assegura as comunidades indígenas, no ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas**", e o **artigo 215** que **encarrega ao Estado o dever de proteger as manifestações indígenas**. [grifos nossos]

Alguns decretos também são brevemente comentados como o **Decreto Presidencial de nº 26 de 1991**, atribuindo ao **MEC a competência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, beneficiando as escolas indígenas com todos os programas de apoio pelo MEC e pelas secretarias municipais e estaduais de educação**. E o **decreto de nº 1.904/96** que reafirma o **reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas, estabelecendo um curto prazo para implementação da "política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas**. [grifos nossos]

Ainda dentro desse ponto a **LDB de 1996**, emanada a Constituição de 1988, também é citada e aborda os **artigos 78 e 79** que já foram explanados aqui nesse trabalho. O documento faz alguns comentários sobre a LDB em relação ao calendário escolar, que é dado **o direito as escolas de se organizarem de acordo com as peculiaridades locais de cada região, uso de pedagogias próprias, organização das séries, entre outras autonomias que a educação escolar indígena é garantida**. [grifos nossos]

Incorporado no ponto *Legislação*, como último assunto alguns instrumentos internacionais são citados, mas não será aqui abordado por não fazer parte da discussão e objetivo do presente trabalho.

O terceiro ponto *A situação atual*, trata da situação da educação indígena na época em que o documento foi construído, em que nele afirma haver "**uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios**". [grifos nossos]

O RCNE/indígena relata a quantidade de escolas indígenas existentes e os números de alunos matriculados da 1ª a 4ª séries e da 5ª a 8ª séries, dados também referentes a época que o documento foi construído. E a partir desses dados **observa-se que o número de escolas e professores qualificados são insuficientes, e que há um alto índice de evasão e repetência,** e o documento atribui esses resultados **devido alguns fatores como, a prática educacional distante da realidade sociocultural do aluno, um calendário escolar que não integra rituais e atividades coletivas importantes na socialização dos alunos com seus aspectos culturais, o sistema de avaliação que não considera conteúdos e nem metodologias experimentadas pelas práticas da educação indígena.** [grifos nossos]

Os fatores apresentados como responsáveis pelos dados são os mesmos que são oferecidos autonomia para a escola indígena organizarem da melhor forma possível para atender aos alunos. Por isso o documento **apresenta que a organização curricular por ciclos seria um modelo mais flexível, devido um outro fator de defasagem que seria a frequência, pelo fato dos alunos iniciarem cedo o trabalho na vida produtiva familiar.** O presente documento ressalta ainda que **é necessário maturação e adaptação à realidade indígena, que muitas escolas são identificadas como "escolas rurais" ou salas extensão, se organizando de maneira totalmente diferente da que seria para uma comunidade indígena.** [grifos nossos]

Outro ponto que se reflete é a questão dos professores, onde **é necessária uma formação específica, a maioria dos professores índios não passaram pela formação convencional em magistério, mas dominam conhecimentos próprios da cultura e têm pouco conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares.** E da mesma forma acontece com **os professores não índios de maneira contrária, onde possuem o magistério, mas não dominam os conhecimentos dos povos indígenas.** [grifos nossos]

O quarto e último ponto da primeira parte do RCNE/indígena é nomeado por *Desafios*, que trata **o desafio a ser enfrentado pelo professor índio em tornar a escola um espaço possível de interculturalidade,** o documento recomenda que **o professor considere sua comunidade educativa de origem., contribuindo para respostas e soluções que ela enfrenta por se fazer parte dessa comunidade.** Terá que colocar **a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais.** [grifos nossos]

A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de **reflexão crítica** por parte de todos que participam dela. O RCNE/indígena continua e

apresenta a importância do professor pesquisador, "**ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural**". [grifos nossos]

Finalizada então a primeira parte do RCNE/indígena, a segunda parte nomeada como *Ajudando a Construir os Currículos Escolares*, traz sugestões para auxiliar o trabalho dos professores na organização e no desenvolvimento do currículo de suas escolas. Então se inicia com as Orientações Pedagógicas Para a Organização Curricular, que é apresentada em três partes, a I – *Para pensar o currículo* abordará os objetivos, conteúdos escolares, o trabalho compartilhado de construção curricular e os Temas Transversais, o diário de classe – um instrumento para a prática reflexiva do professor e avaliação. A parte II – *Sobre a Organização do Trabalho Escolar* apresenta uso do tempo, uso do espaço, agrupamento dos alunos (ou os ciclos de formação). A parte III - *Implicações para a Formação de Professores e Outros Atores Institucionais* trata a reflexão sobre a prática, a preparação para o estudo independente, a preparação do professor pesquisador e a produção de materiais didático-pedagógico.

Após as sugestões de orientações pedagógicas o referencial organiza cada disciplina estudada na escola durante o ensino fundamental, como Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. E em todas as matérias o referencial coloca o porquê estudar tal matéria nas escolas indígenas, dá sugestões de trabalho, o ensino da matéria e a avaliação e indicações para a formação do professor. Como o trabalho é referente a compreensão da Educação Física nas escolas indígenas, essa então será a única disciplina discutida.

- A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS

A disciplina de Educação Física é a última ser apresentada no referencial, e o primeiro ponto a ser abordado é I. *Por que estudar Educação Física nas escolas indígenas?* O documento **inicia o assunto que na escola dos não-índios a educação física introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento que engloba os jogos, esportes, lutas, danças e as formas de ginásticas.** Entendendo assim que a área da educação física trabalha com os vários conhecimentos sobre os movimentos do corpo humano, então com isso surge uma indagação, se é necessária a disciplina para os índios já que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física, através das lutas, os rituais com danças, os jogos, corridas com tora, uso do corpo e das habilidades para a pesca, caça, plantio e pinturas no corpo.

O RCNE/índigena afirma que **as culturas indígenas possuem suas próprias formas de educação física pelo fato de que, em todas as sociedades, independente de escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo.** Então assim entende-se que **não é necessário incluir essas atividades na escola como forma de educar o corpo, pois elas já fazem parte do conhecimento do aluno independentemente da escola.** [grifos nossos]

É necessário **um diálogo junto da comunidade para a decisão do currículo escolar da matéria,** mas para alguns grupos indígenas possa ser que a educação física não tenha a necessidade de ser ensinada, por considerarem que a educação informal do corpo (fora da escola) e as atividades desenvolvidas no dia a dia e nos rituais já bastam para a formação de suas crianças e jovens. E se essa for a decisão, ela precisa ser respeitada. Mas vale lembrar que **para uma educação física diferenciada se apresentar no meio escolar indígena, o currículo precisa se comportar como forma de complementar a educação corporal que se desenvolve fora da escola, e não para substituí-la.** [grifos nossos]

No entanto, o RCNE/índigena **sugere que a implementação de um currículo escolar de educação física, pode ser interessante para a maioria dos grupos indígenas brasileiros.** O documento então nos mostra três motivos para supor esse interesse. O primeiro seria **a atração dos índios por certos conteúdos, como os esportes, a prática do futebol principalmente,** mas estende-se a outras modalidades também. E com esse interesse vem consigo **aspectos problemáticos, após o contato com os esportes "dos brancos" passam a "substituir" os jogos tradicionais indígenas.** Então aí é preciso ressaltar a necessidade do

currículo escolar se comportar de uma maneira complementar as práticas corporais dos indígenas e não as substituir. [grifos nossos]

O segundo motivo a favor da educação física nas escolas indígenas é a questão da saúde, em busca de uma vida mais saudável em **combate ao sedentarismo, obesidade e casos de diabetes**. O terceiro motivo seria **a questão do abandono dos aspectos da cultura indígena, a educação física dentro da escola poderá ajudar enfrentar essa situação, através de aulas com resgate cultural**, o documento acrescenta: [grifos nossos]

Sempre que houver interesse em investir no "resgate" de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de "revitalização" da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os a "praticar" essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram "abandonadas". Desse modo, a escola estaria contribuindo para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações. (RCNE/indígenas:326)

Encerrando então esse ponto, o documento apresenta os objetivos do trabalho da Educação Física na escola resumidos em:

- conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente;
 - contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável;
 - revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena
 - divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira;
 - estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si;
- (RCNE/indígenas: 327)

O ponto II. *Sugestões de trabalho* traz sugestões do que trabalhar nas aulas a partir de três grandes temas de estudo como a cultura corporal de movimento do próprio grupo, a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas e a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional).

Quadro 01: Temas com sugestões a serem trabalhadas nas aulas.

Tema 1 – A cultura corporal de movimento do próprio corpo	Tema 2 – A cultura corporal de movimento de outros povos indígenas	Tema 3 – A cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional)
-Levantamento de práticas corporais tradicionais: jogos, danças, lutas, brincadeiras, técnicas de confecção de utensílios, técnicas de caça, pesca, plantio, etc.	- Práticas corporais de diferentes povos indígenas: seus significados históricos e culturais; sua comparação com práticas da própria comunidade.	- As modalidades esportivas mais praticadas no Brasil e no mundo: seus aspectos culturais, sociais, econômicos, históricos e políticos; e suas regras de funcionamento, técnicas e táticas de jogo, bem como noções de arbitragem.
-Histórias e significados históricos culturais dessas diferentes práticas.	-Atividades com jogos selecionados de outros povos.	- Novas atividades físicas (outros jogos, esportes, danças, lutas, brincadeiras etc), sempre que a comunidade julgar conveniente.
-Práticas corporais infantis e adultas.		- A diversidade entre formas diferentes de atividades corporais nas culturas indígenas e não-indígenas.
-Atividades físicas femininas e masculinas.		

Fonte: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998)

Para finalizar o ponto II, o documento expressa **sugestões de como ensinar Educação Física**, em que **a interdisciplinaridade pode ser explorada não só pelos esportes, mas também com os textos, fotos, desenhos, vídeos sobre a "cultura corporal de movimento"**. Resumindo ao caminho para partir das necessidades, curiosidades e desejos dos alunos e da comunidade em geral, **a disciplina deve permitir um vínculo dos conhecimentos tradicionais indígenas com conhecimentos específicos da área, junto também com conteúdo de outras disciplinas, e as atividades físicas devem ser compreendidas como objetos de conhecimento e reflexão crítica.** [grifos nossos]

O ponto III. *O Ensino da Educação Física e a Avaliação* sugere critérios para ajudar na avaliação na escola, e divide a avaliação do aprendizado em dois aspectos: **o desempenho físico do aluno e sua capacidade de compreender e auxiliar na produção do conhecimento.** O aspecto do desempenho físico é analisado em termos de progressão, dentro das capacidades e características pessoais de cada um. E o segundo aspecto relaciona-se a

conhecer regras, fundamentos técnicos, arbitragem, habilidades complexas de forma gradual, conforma a maturidade física e social do aluno.

Quadro 02: Critérios analisados no final do estudo.

<ul style="list-style-type: none"> • Entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas.
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam;
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento;
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender por que não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate";
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo;
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer regras; fundamentos técnicos; táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei;
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar criticamente esportes como futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, seguindo os valores culturais indígenas e os conhecimentos de outras disciplinas escolares;
<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar-se às atividades físicas propostas com desenvoltura crescente.

Fonte: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

Encerrando o RCNE/indígena o ponto IV *Indicações Para a Formação do Professor*, diz acreditar que a figura que melhor dispõe **a condição de professor intercultural de Educação Física é aquele membro da própria comunidade, bilíngue/multilíngue**, que seja também **responsável pelos conteúdos de outras disciplinas, que tenha familiaridade com os conteúdos da Educação Física**, e caso não tenha, os cursos de formação é um começo para se inteirar. [grifos nossos]

Mais do que **organizar atividades práticas dos conteúdos da Educação Física**, o professor precisa estar mergulhado, fundamentalmente, no sentido da atividade de pesquisador da área da cultura corporal de movimento: a de seu próprio povo, e a de outros povos indígenas e da sociedade envolvente. **É fundamental** que o professor esteja sempre com novas informações e conhecimentos sobre a área, desenvolva

individualmente e em conjunto nos alunos uma leitura reflexiva das práticas esportivas, da situação na comunidade onde vive, e a realidade de outras comunidades próximas e do restante do país e do mundo. [grifos nossos]

O **professor** também **precisa ser um "mediador" e um "articulador"** em um **trabalho de reflexão crítica sobre as condições e significados dos conteúdos abordados**, contribuindo para a superação dos conflitos que venha, surgir durante essas reflexões. [grifos nossos]

-DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicação de 2013, reúne diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A publicação integra as Diretrizes Gerais para Educação Básica e suas respectivas etapas, Diretrizes para Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, a Educação Especial, para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental entre outras.

A expectativa da publicação é que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

Receberá destaque as diretrizes voltadas para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o documento afirma que as diretrizes resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro. Estas diretrizes estabelecem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de esferas governamentais e não-governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

O documento se separa em seis títulos para tratar os pontos da educação escolar indígena, será explanado brevemente e o documento inicia afirmando que **as diretrizes são pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.** [grifos nossos]

O Título I trata dos objetivos das diretrizes, alguns objetivam em: orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando **tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas;** orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos **processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena,** a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. [grifos nossos]

O título *II - Dos princípios da Educação Escolar Indígena*, trata e apresenta como **objetivos da Educação Escolar Indígena** proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: a **recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.** [grifos nossos]

Ainda nesse título no Art.4º traz elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de

cada povo, a organização escolar própria; a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

No Art.5º o documento se refere a **participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão na escola indígena**, como: suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais, religiosas, econômicas; suas **formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena**; a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. [grifos nossos]

O Art.6º fala “**Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais**, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma **educação escolar de qualidade sociocultural**. [grifos nossos]

Prosseguindo, no título *III - Da organização da Educação Escolar Indígena*, dando **autonomia às escolas para organizarem suas atividades letivas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos**, e afirma que a **Educação Escolar Indígena** será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio **da prática constante da produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas**, para **todas as áreas de conhecimento**. [grifos nossos]

No título *IV - Do projeto político pedagógico* inicia afirmando no Art.14º **O projeto político pedagógico, expressão da autonomia e identidade escolar**, é uma **referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena**. Nos parágrafos seguintes referentes ao Art.14º, garantem **o projeto político pedagógico das escolas indígenas, construídos de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas** contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas. [grifos nossos]

Os projetos devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis

pelo estudante, os próprios estudantes -, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenista do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para a sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino. [grifos nossos]

Em relação ao currículo o artigo responsável é o Art.15º afirmando que **o currículo das escolas indígenas**, ligado as concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo **parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades**. [grifos nossos]

As diretrizes afirmam que **o currículo deve ser flexível, adaptado ao contexto sociocultural das comunidades indígenas, as condições de trabalho do professor, organizado por eixos temáticos, projeto de pesquisa, em que os conteúdos das diversas disciplinas possam ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar**. E claro, devem ser **construídos a partir de valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e escola**. [grifos nossos]

O ponto destinado a exposição do currículo se encerra com o Art.16º afirmando que a observação dos critérios citados demandam, por parte dos sistemas e ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a **participação das comunidades, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades**. [grifos nossos]

Em relação a avaliação o artigo responsável é o Art.17º **a avaliação**, como um dos elementos que **compõe o processo de ensino e aprendizagem**, é uma estratégia didática que deve ter seus **fundamentos e procedimentos definidos no projeto político pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação**, bem como **ao regimento escolar das escolas indígenas**, devendo, portanto, **aprimorar o projeto político pedagógico da Educação Escolar Indígena**. [grifos nossos]

Partindo do artigo os parágrafos que o sucedem certificam que **a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios**, tendo como base os aspectos

qualitativos, quantitativo, diagnóstico, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. [grifos nossos]

As diretrizes afirmam também que **as escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.** [grifos nossos]

Ao se tratar dos professores indígenas as diretrizes traz que **a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita** que sua proposta educativa seja **conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes as suas respectivas comunidades. Compete ao professor indígena criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar:** de um lado, **os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso**, e, de outro, **os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem** que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. [grifos nossos]

No Art.20º afirmam que **a formação de indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas devem ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras.** A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal. **Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar também a formação continuada dos professores indígenas,** compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

No título *V – Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena*, as diretrizes **definem atribuições da União e do Estado.** Algumas das atribuições da União são: legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para Educação Escolar Indígena,; **ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação**

Ecolar Indígena; criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas; **orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.** [grifos nossos]

Ao Estado algumas das atribuições são: ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios; **criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;** prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas; instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico; **promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes; promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.** [grifos nossos]

E para terminar as diretrizes no título *VI – Das disposições gerais* Art. 28º É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução. Direitos esses que já foram citados no trabalho.

– BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular analisada é um documento de 2017, que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Os documentos que embasam a BNCC são: a Constituição Federal de 1988, a LDB do ano de 1996, e a versão de 2017 revisada, as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000, e no ano de 2010 novas DCN foram promulgadas, e no ano de 2014 a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), que afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil.

A BNCC apresenta dez competências gerais que se relacionam no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, sendo elas:

Quadro 03: Competências gerais da BNCC.

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6- Valorizar a diversidade de saberes e vivência cultural e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

O documento também cita ações para o currículo como:

- contextualizar **os conteúdos dos componentes curriculares**, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, **com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas**; [grifos nossos]
- decidir sobre formas de **organização interdisciplinar dos componentes curriculares** e fortalecer a **competência pedagógica das equipes escolares** para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; [grifos nossos]
- selecionar e aplicar **metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas**, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, **se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.**; [grifos nossos]
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

A BNCC afirma que essas ações precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, como na Educação Escolar Indígena, tendo que **assegurar competências específicas com base nos princípios da reciprocidade, coletividade, integridade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. É considerar também seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios.** [grifos nossos]

O documento está estruturado de modo a exibir as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a educação básica, o presente documento apresenta detalhadamente somente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o detalhamento do Ensino Médio aguarda aprovação para compor a BNCC.

Na primeira etapa, a Educação Infantil, deve garantir direitos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiências que são divididos em três grupos por faixa etária, nos quais as

crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na segunda etapa, o Ensino Fundamental, é dividido por cinco áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os componentes curriculares de cada área são organizados em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Será especificado somente o componente de Educação Física, pelo tema do trabalho, que se encontra na área de Linguagens.

Quadro 04: Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.

1- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, dos locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais, que se apresenta nas diversas formas de codificação e significado social. A BNCC afirma que nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, para que assim seja possível aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e desenvolver autonomia para apropriação e

utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. [grifos nossos]

Cada uma das práticas tematizadas na BNCC, compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental como, **Brincadeiras e jogos que explora atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizados pela criação e alteração de regras.** Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. A unidade temática **Esportes reúne tanto as manifestações mais formais quanto as derivadas dos jogos.** O documento apresenta sete categorias de esportes para facilitar a compreensão das modalidades onde cada uma se encaixa, não são prescrição das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola. As categorias são: marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate. [grifos nossos]

A unidade temática **Ginásticas são propostas práticas com formas de organização e significados diferentes sendo assim classificadas como ginástica geral, ginásticas de condicionamento físico e ginásticas de conscientização corporal.** A ginástica geral reúne as práticas corporais acrobáticas e expressivas, interação social, compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar, em aparelhos, de maneira individual ou coletiva. As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. São organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidades definidas. As ginásticas de conscientização corporal empregam movimentos suaves e leves, como recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. [grifos nossos]

A unidade temática **Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, podendo ser realizada individualmente, em duplas ou em grupos.** Prática rítmica-expressiva, as danças se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. [grifos nossos]

A unidade **Lutas focaliza as disputas corporais, onde os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir**

o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário.

E a última unidade temática **Práticas corporais de aventura**, exploram-se expressões e **formas de experimentação corporal em um ambiente desafiador, de duas formas, podendo ser na natureza ou na forma urbana.**

A BNCC ressalta a importância de a necessidade dos estudantes do nosso país terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, mesmo não apresentando no documento como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física. A base salienta também sobre a organização das unidades temáticas se basear na compreensão de que **o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, embora essa não seja a finalidade da Educação Física escolar.** Mas ao vivenciarem as unidades temáticas **para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, tática, etc.),** e essa delimitação das habilidades **proporciona** oito dimensões de conhecimento: **experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.** [grifos nossos]

Assim como as competências específicas apresentadas para a área de linguagens, a BNCC apresenta as competências específicas da Educação Física para o ensino fundamental

Quadro 05: Competências específicas da Educação Física para o ensino fundamental.

1- Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2- Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3- Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4- Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6- Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da

identidade cultural dos povos e grupos.

8- Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9- Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10- Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

A Base ressalta que nos anos iniciais é importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. Tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental -Anos Iniciais estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento em cada unidade temática.

Quadro 06: Unidades temáticas e objetos de conhecimento da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

Nos anos finais os alunos se deparam com diversos docentes, o que torna mais complexa as interações e a sistemática de estudo. Ainda assim, os alunos nessa fase de escolarização têm maior capacidade de abstração e de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos alunos maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais.

Assim como nos anos iniciais, nos anos finais foi organizado em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) com os seguintes objetos de conhecimento, em cada unidade temática.

Quadro 07: Unidades temáticas e objetos de conhecimento da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e Jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

4. A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA INDÍGENA

O estágio teve início em sala de aula com seus respectivos grupos para cada modalidade de ensino. Em sala com o grupo responsável pela Educação Escolar Indígena, foram lidos documentos como a LDB, BNCC, RCNE/Indígena e DCN para o melhor entendimento da modalidade. Nessa primeira etapa foram feitos debates e discussões para compreensão da organização dessas escolas, e foi produzido um questionário pelo próprio grupo, no qual eu fazia parte, com a ajuda da professora responsável.

Após as leituras sobre as escolas indígenas, foi chegada a hora de conhecer uma escola correspondente a tal modalidade de ensino, que foi o segundo momento do estágio, marcado pelo primeiro contato com uma visita na comunidade Acajutibiró, no município de Baía da

Traição/PB, onde se encontra a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acajutibiró. Na visita se conheceu as instalações da escola como, as salas de aula, refeitório e até mesmo um grande espaço arborizado com uma plantação de mandioca da própria escola.

No momento de conhecimento das instalações também foi apresentada uma dança típica da comunidade, o Toré, os alunos rapidamente se caracterizaram e dançaram, juntos cantaram e acompanharam com chocalhos, alguns de forma tímida principalmente os alunos mais velhos. Após então conhecer as instalações foi aplicado um questionário, onde a diretora respondeu uma Ficha Diagnose do Campo de Estágio oferecido pela própria instituição UEPB.

Quadro 08: Ficha Diagnose do Campo de Estágio

Identificação	DESCRITORES
Nome da escola	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acajutibiró
Endereço	Aldeia Acajutibiró
Bairro	
Município	Baía da Traição
UF/CEP	PB/ 58.295-000
Telefone	
Dependências da escola- em termos de quantidade	
Administrativas	02 (direção e secretaria)
Serviços assistenciais	-
Funcionamento das séries e turmas	
Séries e turmas	“Educação infantil - Pré I e II, Fundamental 1º ao 5º ano, Fundamental II do 6º ao 9º ano, ensino médio e EJA. Todos com uma turma de cada série.”
Recursos humanos atuantes no estabelecimento de ensino	
Diretora	Aldenir Santos de Oliveira
Secretária	
Supervisora	Raniere
Aspectos históricos da escola (fundação)	“A escola fundou em 2008, só que começou a funcionar em 2010, nome dado a escola foi em homenagem a aldeia chamada Acajutibiró.”
Características da escola	
Problemas sociais existentes na comunidade que interfere no funcionamento da escola.	A presença dos pais deixa muito desejar, essa parceria de pais e escola. No caso quando a gente convoca na reunião vem 8, 5....Complica pra dar andamento nos nossos projetos.”
Principais carências da escola (humana,	“É tem a parte da infraestrutura né?! É

infraestrutura, recursos didáticos participação dos pais)	uma situação complicada, como já falei, o laboratório de ciência, robótica. Está tudo encaixotado aí não tem como instalar, os alunos pedem.... E tem a questão de sala de aula, têm umas turmas que estão juntas, os professores também não têm espaço para eles. E a questão dos pais na participação.”
Principal desafio da escola proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP)	“O principal desafio é esse aí da participação dos pais
Principais potencialidades da escola	“O interesse dos profissionais em dar o seu melhor, fazer com que as crianças que estão aqui tenham um bom aprendizado, isso eu vejo assim na garra deles, com toda dificuldade, falta de apoio. Tiro o meu chapéu para todo o corpo docente.”
Relação escola e comunidade: existe conselho de classe de pais e mestres? A comunidade utiliza as dependências da escola?	“Utilizam, tem a lei indígena e assim, como tem no PPP toda decisão tomada vem da liderança junto com a comunidade e todo corpo docente da escola.
Principal fonte de renda dos pais dos alunos que a escola atende	“É uma mistura, prestadores de serviços gerais, mas a maioria vive de pesca.”
Caracterização da Educação Física	
Quais as instalações esportivas ou área de prática da E.F e em que estado de conservação se encontra?	Aqui no caso na escola não tem, só esse espaço que vocês já viram, o ginásio já foi pedido desde 2011, mas não foi atendido ainda. Aí no caso quando tem Educação Física o professor leva para a praia que é bem próximo, ou no ginásio da aldeia que é bem próximo também, no caso sempre fora da escola.”
Equipamento e material disponível para a prática da Educação Física	“Tem bola...pouca coisa...”

Fonte: Departamento de Educação Física/UEPB

Após a diretora responder o questionário oferecido pela UEPB, ela respondeu também a um segundo questionário, que foi produzido na primeira etapa do estágio, na sala de aula, junto com a professora supervisora.

Quadro 09: II Ficha Diagnose do Campo de Estágio

I SOBRE O PPP E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	
1.1. A escola possui uma proposta pedagógica curricular (PPP) escrita em forma de documento?	“sim”
1.2. Como se dá o processo de elaboração do PPP? Quem participa desse processo? (Professores participam ativamente da	“Sim, todos os anos no início do ano tem um planejamento, a gente senta e rever todo o projeto, para ser alterado e o que

elaboração?)	continuar, mas é todo o corpo docente da escola e algum representante da aldeia, pais e alguns alunos também participam.”
1.3. Qual a participação dos professores de E.F na discussão e elaboração do PPP?	“Participam todos”
1.4. Quais os principais eixos do PPP voltado para a educação indígena?	“No caso que a gente puxa muito é a questão de todos os anos a gente faz um projeto para trabalhar o ano todo, desse projeto se tem feira cultural, marcha cultural, laboratório de ciências para produzir exposição nessa feira, temos a conscientização indígena, que é em abril, onde a gente conscientiza os alunos valorizar sua etnia, não trabalhamos só a questão ‘DIA DO ÍNDIO’ trabalhamos partes específicas voltada para a realidade.”
1.5. Como está organizado o currículo, no PPP, na relação com o que determinam as diretrizes curriculares?	“A gente não pode deixar escanteado de lado, sempre seguindo de acordo com essas diretrizes, apenas adaptando, buscando sempre para a parte do nosso cotidiano, mas sempre voltada para a parte que já recebemos do estado. Como exemplo, a partir do sistema Saber, as aulas de Tupi, arte e cultura, etno-histórica, que foram reativadas e estarão na grade curricular a partir de 2018.”
1.6 A E.F acompanha as diretrizes curriculares da educação indígena?	Sim
1.7. Qual o período de atualização do PPP?	Um ano.
II PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO COTIDIANO ESCOLAR	
2.1 A escola interage com os saberes da comunidade indígena? De que forma?	Sim, quando tem evento na escola a comunidade participa, agora na questão de saber como está o aprendizado do filho deixa muito a desejar, não sei se é a correria do dia a dia que faz com que eles se afastem.
2.2 A comunidade escolar desenvolve atividades de busca de soluções para problemas identificados no entorno da escola? Se possível, exemplifique.	Com certeza, nessa parte vem com a liderança, que convoca toda a comunidade para uma reunião aqui na escola, e todos participam.
2.3. Qual o papel da escola na construção e valorização da identidade indígena?	Todo dia é trabalhado esse assunto, quando tem evento convidamos os anciãos para troca de experiências.
2.4 Professores, gestores, merendeiros são nativos da comunidade? Como se caracteriza a comunidade escolar?	Todos. Feita a partir de uma seleção, onde toda comunidade votou.

2.5 A escola propicia e incentiva a participação dos pais ou responsáveis legais nos momentos de conselhos de classe?	Sim, porém tem muitos faltosos
III A CAPACITAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: O FAZER PEDAGÓGICO	
3.1 Como se dá a capacitação docente para atuar na educação indígena?	Não temos capacitação específica, estamos lutando para que tenha formação, fizemos formação para todos, mas não indígena, a grande dificuldade é essa, a falta de apoio pedagógico.
3.2. Durante a formação de professores quais os materiais específicos utilizados?	Tem, a História da Paraíba, livros de história, mas ainda deixa muito a desejar.
3.3. Quais os recursos didáticos utilizados em sala de aula?	Livros do estado, que tem a parte específica indígena, só que ainda acho muito fraco.
3.4. Como são definidas as turmas? Quais os critérios?	De acordo com as Diretrizes, separados por idade, período letivo de um ano.
A) A escola apresenta alunos com deficiência? Se sim, recebem apoio individualizado?	Não temos, apenas esse ano surgiu um aluno com problema de hiperatividade que faz acompanhamento com psicólogo em João Pessoa, pela FUNAI.
B) A escola atende jovens e adultos analfabetos ou que não tem ensino fundamental completo, mas que desejam estudar?	Sim, o EJA.
3.5. Que tipos de atividades são feitas pelos professores para avaliar os alunos? (Provas, trabalhos, seminários, amostras...)	São todos, tem uma avaliação que vem do estado que se chama Suma, mas que não pega o EJA, apenas o regular.
A) Todos os professores fazem uso dos mesmos instrumentos?	Sim
IV DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
4.1. Quais os maiores desafios para o gestor na educação indígena?	É a questão de ter um apoio, porque eu sou só, não tem um vice, então toda a carga administrativa é comigo.
4.2. Quais os maiores desafios para o professor na educação indígena?	É questão da falta de materiais, as vezes tem que tirar do bolso, é muito difícil.

4.1 O Cenário da Experiência na Escola Indígena

A partir da observação no local da escola durante a visita, junto com a entrevista da direção, foi possível notar que a escola dispunha de um amplo espaço, mas a mesma enfrentava dificuldade em atender as turmas, obrigando a juntá-las para assistirem aula, nem mesmo os professores têm espaço para eles, afirmado pela diretora durante o ponto “Principais carências da escola (humana, infraestrutura, recursos didáticos e participação dos

pais)” do quadro 08. Dificuldade também em atender outras propostas como laboratório de ciências e robótica, um grande desperdício a não utilização desses materiais, que estavam todos encaixotados dividindo espaço com outros materiais na biblioteca.

Na visita se observou que a escola não apresentava ginásio, e foi complementado pela diretora que a escola já reivindicava desde 2011 pela contemplação do mesmo. Sem a presença de um ginásio as aulas práticas de Educação Física eram realizadas na praia, que é bem próxima a escola, ou no ginásio que pertence a aldeia. Na fala da diretora durante a entrevista ela ressalta a dificuldade na falta de materiais, desde materiais específicos sobre a educação escolar indígena até materiais necessários para se ter uma maior diversidade nas aulas, como por exemplo nas aulas de Educação Física, onde ela cita ter somente bola, como material para as aulas. Dados todos apresentados durante a fala da diretora no quadro 08.

Diante todas as dificuldades e problemas apresentados a escola aparentou ser realmente um espaço comunitário da aldeia, aonde todos tinham acesso se necessário, e uma equipe composta por todos da aldeia, que chegaram ali através de votação aberta à comunidade, verificado no quadro 09, no ponto 2.4 ao abordar a caracterização da comunidade escola. A escola também conta com a participação de lideranças da aldeia, o corpo docente, pais e até alguns alunos para a construção e atualização do Projeto Político Pedagógico afirmado no ponto 1.2 referente ao quadro 09.

O cenário da experiência na escola indígena sem dúvida apresentou suas particularidades em ser diferenciada, autônoma, mas esse mesmo cenário coberto de documentos assegurando esses direitos, se apresentou muito parecido ao enfrentar os mesmos problemas dos estágios anteriores em escolas não-indígenas. Um cenário onde se enfrenta problemas de infraestrutura, falta de materiais e pouca participação dos pais.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE

5.1. A EDUCAÇÃO INDÍGENA SOB O OLHAR DOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS E A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA INDÍGENA

Ao analisar os documentos regulatórios pude perceber que são documentos ricos em assegurar uma educação diferenciada, autônoma, bilíngue e multilíngue. Educação essa que foi conquistada através de movimentos, que tiveram início no começo da década de 70. Os documentos atribuem deveres ao Estado e União, para que proporcionem e garantam essa

educação diferenciada, mas que ao chegar durante o estágio supervisionado percebe-se que ainda falta muito a se aplicar desses direitos na realidade do dia a dia da escola indígena.

A LDB em consonância com a Constituição de 88, garantem uma educação diferenciada para os indígenas, no Art.32 da LDB é assegurada às comunidades indígenas o uso das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, e nos artigos 78 e 79 afirmam os deveres da União para com a Educação Escolar Indígena. Durante a observação do estágio todos usavam a língua portuguesa, mas tinham aula de Tupi, inclusive no momento da observação das turmas.

O RCNE/Indígena apresenta os primeiros norteamentos para as escolas indígenas, como organização, formação de professores, avaliação, currículo e outros. No RCNE/Indígena também apresenta sugestões de trabalho para desenvolver a Educação Física nas escolas indígenas, o documento ressalta a importância da vivência da disciplina na Educação Escolar Indígena como resgate das práticas corporais que fazem parte da cultura indígena, conhecimento das práticas de outras comunidades indígenas do Brasil e do mundo, e vivenciar práticas dos não-índios. Formando através dessa troca de experiências alunos críticos e com o conhecimento do que lhes pertencem.

Na experiência, pouco pôde se observar da Educação Física, pelo fato das aulas acontecerem em apenas um dia da semana, e a visita não ter acontecido neste dia. Mas no quadro 07, no ponto que se refere às instalações, equipamentos e materiais destinados à Educação Física, na fala da diretora é visto que a disciplina não tem um local destinado às práticas das aulas, ocorrendo sempre fora das dependências da escola e apresentar apenas um material para as aulas, a bola. E isso é preocupante, visto que a Educação Física deveria se comportar como resgate para os indígenas, e vivenciar as práticas dos não-índios, e não tornar a vivência dessas práticas como substituição das várias outras práticas que pertencem a cultura indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena são os norteamentos atualizados para as escolas indígenas, nelas estão agregadas as funções do Estado e da União. Nela se afirma o comportamento da organização das escolas indígenas, que têm total autonomia para construir o Projeto Político Pedagógico, com a ajuda da comunidade, pais e alunos, construção também do currículo, sendo ele flexível e adaptado a realidade da comunidade indígena, a organizarem as atividades letivas sendo em semestres, ciclos ou da melhor forma que compreenderem.

A avaliação também é aplicada considerando o direito de aprender e associada aos processos de ensino e aprendizagens próprios, levando sempre em consideração a organização desses pontos a interculturalidade, os valores e a qualidade sociocultural.

A escola de experiência do estágio apresentava um PPP construído com a ajuda do corpo docente, pais, alunos e um representante da aldeia, de acordo com as orientações das DCNs, aproximação com o documento constatada pela fala da diretora no quadro 09, no ponto 1.2, as na escola são aplicadas de forma comum como das escolas não-indígenas, detalhada pela diretora no quadro 09, ponto 3.5 como provas, seminários, trabalhos e amostras.

Um das atribuições ao Estado é oferecer a formação inicial para professores e gestores, formação essa que segundo a diretora da escola, ao responder o questionário não receberam, e por ela afirmada etapa importante e que é sentida na qualidade dos conteúdos que os alunos recebem. Não só pela afirmação da diretora, mas das diretrizes que afirma no título IV Art.20 que a formação de professores e gestores deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras.

5.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES COM OS OBJETOS DE CONHECIMENTO DA BNCC.

Ao tratar da Educação Escolar Indígena é importante lembrar que, segundo o RCNE/Indígena (1998:22), os povos indígenas antes mesmo da escola vêm elaborando ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O documento continua dizendo que a comunidade possui sua sabedoria por seus membros, são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

Assim entende-se que Educação Escolar Indígena é aquela que ao longo da história lutou e conquistou um ensino dentro da escola diferenciado, específico, correspondente a realidade de cada povo. A Educação Indígena ela ultrapassa o espaço restrito da escola, educação essa que passa ensinamentos de geração em geração. Não significa também que tende ser separadas, mas sim contribuir uma com a outra, o RCNE/Indígena traz:

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-

contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta. (RCNE/Indígena:24)

A Educação Física, segundo a LDB é um componente curricular obrigatório e ser integrada à proposta pedagógica da escola. A importância dos conhecimentos indígenas não se detém apenas aos próprios povos indígenas, e se nota isso na BNCC, ao apresentar como objetos de conhecimentos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na unidade temática **Brincadeiras e jogos**, os objetos de conhecimentos do 3º ao 5º ano são: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do Mundo, e brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

Ainda nos anos iniciais do 3º ao 5º ano na unidade temática **Danças** os objetos de conhecimento são: danças do Brasil e do Mundo, e danças de matriz indígena e africana, na unidade temática **Lutas** os objetos de conhecimento são: lutas do contexto comunitário e regional, e lutas de matriz indígena e africana.

Então, através dos objetos de conhecimentos propostos pela BNCC os alunos não-índios têm a oportunidade de vivenciar e conhecer sobre os pertencimentos da cultura indígena, através das brincadeiras, lutas e danças, dentro das aulas de Educação Física, vivenciando uma aproximação das práticas corporais indígenas. E os alunos indígenas vivenciando e reaproximando-se das práticas dos não-índios.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram apresentados contextualizações e garantias legais da educação indígena para uma mudança na educação que recebiam desde a época dos jesuítas quando aqui no Brasil chegaram, discutidos e analisados documentos que asseguram a conquista de uma educação diferenciada para as escolas indígenas. Também foi relatado a experiência de um cenário em que uma escola indígena, que mesmo com suas peculiaridades se comportava e apresentava uma realidade bem próxima em relação à outras escolas não indígenas, referentes a infraestrutura, materiais didáticos e participação dos pais, vivenciadas em estágios passados.

Ao analisar os documentos e observar a escola indígena verificou-se que em relação a organização escolar, as escolas indígenas têm total autonomia para organizarem suas atividades letivas em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos, sempre de maneira a favorecer a comunidade. E constantemente produzir e publicar materiais didáticos

diferenciados, elaborados por professores indígenas juntamente com alunos da escola indígena.

Comprovou-se que dos documentos analisados que tratam a Educação Escolar Indígena, apenas o RCNE/Indígena e a LDB apontam para Educação Física. A LDB sustenta a obrigatoriedade da disciplina nos ensinos infantil e fundamental. No RCNE/Indígena é apontado que a Educação Física deve se comportar de maneira que os alunos conheçam e avaliem os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente, contribua para a educação corporal e uma vida mais saudável, resgate aspectos da cultura corporal de movimento indígena, divulgue aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira e estimule a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si.

Concluiu-se também que o professor poderá fazer aproximações nos conteúdos que o documento da BNCC traz, em relação as competências específicas da educação física no Ensino Fundamental, sendo uma delas, reconhecer as práticas corporais como elementos construtivos da identidade cultural dos povos e grupos, uma proposta apontada para as escolas indígenas também, onde a Educação Física se comporta de maneira que as práticas corporais sejam resgatadas, vivenciadas de maneiras a se conhecer o que pertence a outras culturas, mas sempre reconhecendo o que lhes pertencem dentro da realidade da sua cultura.

Na BNCC percebe-se que a construção da identidade cultural também se faz na interação dos estudos, fazendo parte dos objetos de conhecimento práticas pertencentes da cultura indígena como danças, lutas, brincadeiras e jogos, fazendo com que a cultura indígena chegue ao restante dos brasileiros. No entanto, o estudo atenta para que a Educação Física não reproduza a imagem do povo indígena dos livros de história, bem como, não destaquem somente sua força servil aos brancos, mas saiba tratar a influência das práticas cotidianas indígenas na formatação de práticas esportivas da atualidade, trazendo essa cultura para o centro e o índio como protagonista.

O professor pode aproximar também a questão do currículo em que a BNCC orienta contextualizar os conteúdos na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas, se comportando também do mesmo modo nas escolas indígenas, devendo ser flexível e adaptado ao contexto sociocultural das comunidades indígenas. Nesse sentido, o estudo aponta que o professor que atua na escola indígena precisa garantir os saberes da cultura indígena, de forma a valorizar a identidade desta matriz, bem como, apresentar outros saberes que não são de matriz indígena, garantindo o conhecimento das práticas corporais no sentido mais amplo.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado**: Dos limites às possibilidades, 1995.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370 f. (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MEC, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, 2013.

Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato do. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima**: da normatização à prática cotidiana. 2014. 264 f. (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PEREIRA, M.; MENEZES, M.; SANTOS, R.; SANTOS, C. **Autonomia indígena**: direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Opará: Etnicidade, Movimentos Sociais e Educação. Paulo Afonso, v.4, n.6, p 27-40, jul./dez. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.