



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação Física - FEF

**Rio de saberes: Educação Física e Escolas Indígenas**

Luciana Miranda Gomes de Queiroz

Brasília

2024



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação Física - FEF

## **Rio de saberes: Educação Física e Escolas Indígenas**

Luciana Miranda Gomes de Queiroz

Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao PIBIC “Educação Física Escolar e Infâncias Indígenas”, apresentado à Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Graduada em Educação Física, habilitação Licenciatura, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaciara Oliveira Leite.

Brasília

2024

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação Física – FEF

Banca Avaliadora

---

Profa. Dra. Jaciara Oliveira Leite - FEF/UnB (Orientadora)

---

Profa. Dra. Jéssica Serafim Frasson - FEF/UnB (Avaliadora)

---

Prof. Antônio Ian Henriques - SEEDF (Avaliador)

## Sumário

Resumo.....	4
Abstract.....	5
Agradecimentos.....	6
Lista de siglas.....	7
Lista de quadros.....	8
Memorial.....	10
Introdução: O elemento da vida.....	12
Capítulo 1 - Antes o mundo não existia: O curso metodológico da pesquisa.....	20
1.1. Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental.....	21
1.2. Levantamento da Produção Acadêmica: “Educação Física e Educação Escolar Indígena”.....	22
1.3. Entrevista.....	23
1.4 Análise dos Dados.....	25
Capítulo 2 - Uma gota de rio: O fundamento teórico.....	26
2.1 O Futuro da escola indígena é ancestral.....	26
2.2 O Percurso do Rio: Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	30
Capítulo 3 - O movimento do rio.....	39
3.1. O rio que lê: Educação Física e Educação Escolar Indígena.....	40
Capítulo 4 - O curso do rio.....	46
4.1. O rio que questiona: Diálogos sobre a práxis na EEI.....	46
4.1.1 Exposição dos Dados: Educação Física na Escola Indígena da etnia Fulni-ô.....	47
4.1.2. Exposição dos Dados: Educação Física na Escola Indígena da etnia Tupinikim.....	50
4.2 Análise dos Dados: Educação Física a partir das Escolas Indígenas.....	53
A última pororoca: Considerações finais.....	63
Referências.....	67
Apêndice A.....	76

## Resumo

Estabeleceu-se como objetivo compreender a Educação Indígena e analisar o ensino do componente curricular Educação Física em escolas indígenas. Visando inclusive compreender a educação indígena, seus princípios e formação de professores a partir de seus marcos normativos e da literatura; identificar a produção acadêmica do campo da Educação Física acerca da educação escolar indígena; identificar se há o ensino do componente curricular Educação Física nas escolas indígenas onde atuam os professores participantes da pesquisa, bem como identificar os objetivos, avaliação, estratégias metodológicas, conteúdos, espaços e materiais; analisar se há e como se dá a interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais a partir dos apontamentos dos professores participantes da pesquisa. A investigação é de natureza qualitativa e está vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Os instrumentos de pesquisa foram: análise documental, levantamento da produção acadêmica e entrevistas. Notou-se uma escassez de trabalhos sobre a temática, o que indica a necessidade de mais pesquisas a respeito. Concluiu-se que o componente curricular Educação Física se faz presente nas Escolas Indígenas, ambos os professores abordam os saberes de matriz indígena e não indígena nas aulas de Educação Física. Por fim, ressalta-se a importância da formação inicial e continuada em Educação Física, conectadas aos princípios da Educação Escolar Indígena, bem como condições de trabalho adequadas, visando socializar os conhecimentos e fortalecer os territórios e as lutas dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Educação Física Escolar; Produção Acadêmica; Formação de Professores.

## **Abstract**

The work's objective was to understand Indigenous Education and analyze the teaching of the Physical Education curricular component in indigenous schools. Including understanding indigenous education, its principles and teacher training based on its normative frameworks and literature; identify academic production in the field of Physical Education regarding indigenous school education; identify whether the Physical Education curricular component is taught in indigenous schools where the teachers participating in the research work, as well as identify the objectives, evaluation, methodological strategies, content, spaces and materials; analyze whether and how there is dialogue between traditional indigenous and western body practices based on the notes of teachers participating in the research. The investigation is qualitative in nature and is linked to the Institutional Scientific Initiation Scholarship Program. The research instruments were: documentary analysis, survey of academic production and interviews. There are few academic works on the subject, which indicates the need for more research on the subject. It was concluded that the Physical Education curricular component is present in Indigenous Schools, both teachers address indigenous and non-indigenous knowledge in Physical Education classes. Finally, the initial and continued training in Physical Education it's important, connected to the principles of Indigenous School Education, as well as adequate working conditions, aiming to socialize knowledge and strengthen the territories and struggles of indigenous peoples.

**Keywords:** Indigenous School Education; School Physical Education; Academic Production; Teacher Training.

## **Agradecimentos**

Quero prestar meus agradecimentos em primeiro lugar a minha ancestralidade, por me trazer onde me encontro, que eu possa honrá-la. Em segundo lugar, agradeço à minha orientadora por ter confiado no meu potencial e ter feito um ótimo trabalho, e que trabalho, hein? Sendo minha orientadora de TCC e PIBIC.

Apesar de já terem sido citados de outra forma, um agradecimento especial aos meus pais velhos, mãe, pai, irmãos e avós, mesmo aqueles que já se foram e me acompanham de outra forma, e aos meus mais novos, em especial, minhas amadas sobrinhas.

Não posso também deixar de agradecer meus amigos, minha segunda família, por acreditarem em mim, por me ouvirem, me validarem e zelarem por mim. Não vou citar nomes para não correr o risco de me estender nas homenagens, nem acabar injustificando alguém ao não ou pouco mencionar seu nome.

Agradeço a FAPDF por ter me auxiliado neste trajeto através dessa oportunidade única, tão desejada e gratificante que foi a iniciação científica.

Por último e não menos importante, quero agradecer aos rios, símbolo da região amazônica, aquele (não aquilo) que sustenta a biodiversidade e a magia do Norte. Que limpa nossos corpos, renova nossa energia, nos refresca durante o calor, alimenta nossos corpos e almas.

## Lista de siglas

APIB - Associação dos Povos Indígenas do Brasil  
ATL - Acampamento Terra Livre  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CF - Constituição Federal  
CIMI - Conselho Indigenista Missionário  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
EEI – Educação Escolar Indígena  
FAPDF – Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal  
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
ISA – Instituto Socioambiental  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PIB – Povos Indígenas no Brasil  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte  
RCNEIs – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TI – Terra Indígena  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UPEI - União Plurinacional dos Estudantes Indígenas



## **Lista de quadros**

Quadro 1. Principais Normativas sobre EEI após CF 1988

Quadro 2. Levantamento da Produção Acadêmica sobre Educação Física e EEI

## Memorial

Antes de tudo, peço licença. Licença aos encantados, aos meus mais velhos, aos meus mais novos, que as palavras seguintes não lhes ofenda e que possa lhes fortalecer com a luz do conhecimento.

MADEEIRA é o nome do meu rio, a partir dele Porto-Velho nasceu, “o Porto do Velho Pimentel” como meu vô me contava. Ele não nasceu aqui, eu sim. Fruto da floresta, como tudo que brota no chão da Amazônia. Apesar de ser rondoniense, minha origem de fato é amazonense. Filha de dois caboclos manauaras que venceram na vida com muito custo e com muito estudo.

A meritocracia gosta de pobre, especialmente quando este se mantém em sua classe, mas somos revoltosos. A educação nos abriu a porta, começando com meus avós, por um lado, meu avô que já fez de tudo um pouco acabou sendo auxiliar de limpeza em um órgão público, a vontade e a facilidade de aprender o levou a conquistar um cargo neste mesmo órgão e uma faculdade com direito a anel e tudo. Por outro lado, o fascínio pelo aprender levou minha avó a ser professora, Jatobá<sup>1</sup>. Diretora, coordenadora e pesquisadora, ela começou dando aulas particulares para os filhos da elite Baré como chamamos, passou pela escola rural e se estabeleceu na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como boa educadora que era, não deixou nenhuma criança para trás, o que inclui minha mãe, mas essa história é sobre mim.

Se eu fosse uma árvore, eu seria de vaso. Saí da minha terra muito cedo, habitei durante anos regiões muito mais frias, com ênfase em “frias”. Estive em diferentes lugares, estacionei na terra das araucárias. Talvez, estar longe de casa tenha sido o que me fez aproximar tanto dela. Meus traços eram diferentes, feios, meu nome era diferente, estava em português, meu jeito de falar e me expressar era diferente, esquisito, meu jeito de ser era diferente, minha cor era diferente... Ainda bem!

Como dizia Maninha Xucuru: “Eles arrancaram nossas folhas, quebraram nossos galhos, derrubaram nossos troncos, mas esqueceram o fundamental... arrancar nossas raízes”. Meus mais velhos me ensinaram de onde viemos e onde

---

<sup>1</sup> Ela foi batizada como professora Jatobá devido uma atividade desenvolvida no interior do estado e acabou sendo conhecida assim por muitos com quem trabalhou.

chegamos. Eu aprendi a dar valor às riquezas das nossas terras, dos nossos pratos, da nossa música, da nossa fala e da nossa cultura. Como 80% do Brasil, somos filhos da miscigenação, daqueles que têm sangue de índio na veia e talvez também na mão.

O problema é que o esquecimento, assim como o erro, é humano. Com o tempo a cabeça se ocupa, a gente se perde e vamos esquecendo de coisas importantes sobre nós mesmos, não é? Mas eu me lembro como se fosse hoje “o índio pode sim entrar na universidade e estudar, olha eu aqui” enquanto até hoje muitos que nascem na aldeia querem ser brancos, minha vó que era cabocla se orgulhava da raiz indígena, como diz a outra “tem coisa que a gente não puxa, herda” e eu herdei.

A terra alimenta a raiz, mas não muda a natureza das flores. Acabei em Brasília, a terra prometida, planalto das oportunidades, cheguei moça e posso dizer que cresci aqui. O cerrado me abraçou e aos poucos permitiu que eu me reconectasse às minhas raízes. Em meio às dúvidas, mirei na licenciatura e acertei na Pedagogia, ia ser bom pra mim: aprende a aprender, aprende a ensinar, como eu já estava envolvida dando aula de Arnis Kali<sup>2</sup>, só viria a acrescentar.

Por outro lado, a Educação Física sempre teve um local especial no meu coração, desde a matéria preferida na escola, aos hábitos de vida, afinal, eu luto. Fiquei dividida no que escolheria, qual Educação, até que no meu 5º semestre decidi “vou mudar!”, fiz até vestibular, mas acabou que me apaixonei pela educação indígena e me envolvi com ela. Fui a eventos, acampamentos, reuniões, manifestações, encontros, aulas...

... e mesmo precisando voar na velocidade dos pássaros, eu sigo persistindo na velocidade dos peixinhos que habitam o meu rio, é que meu tempo é mais lento mesmo. Torço para que a correnteza me conduza com gentileza na minha jornada acadêmica, pois já nadei contra a corrente, desviei de predador, às vezes passeei em matapi, mas saí antes de virar jantar, tudo na hora certa para iniciar meu segundo TCC, desta vez em Educação Física.

---

<sup>2</sup> Arte marcial e defesa pessoal filipina baseada no uso de lâminas e armas brancas como o bastão. É um sistema de combate considerado milenar, entretanto seu principal marco histórico se dá em 1521 com a Batalha que Mactan, ao qual levou à morte de Fernando Magalhães.

## Introdução: O elemento da vida

Da terra brotou  
a água em forma de flor  
perfumou e floresceu  
foi então que o rio nasceu.<sup>3</sup>

A Educação em tudo está, seja na escola ou no rio, em casa ou no ar. O que nos torna humanos é a nossa capacidade de aprender, sobreviver e propagar nosso saber. Assim são as pessoas: nascem, aprendem, educam e partem, assim também são os rios<sup>4</sup>, fonte de inspiração para o fluir desta redação.

Como nap'e, juruá, karaíba ou qualquer outro termo usado para o não-indígena que representa o pensamento ocidental: o ser humano se enxerga como um ser à parte da natureza, sentindo-se muitas vezes até superior a ela, entretanto, a própria ciência ocidental reconhece e traz à memória que o Homo Sapiens está inserido sim no Reino Animal. Como Guarani, Pataxó, Tukano, Kisêdjê, Uru-Eu-Au-Au, Gavião, Xokleng, Xacriabá ou qualquer outro filho da terra como os mais de 300 povos indígenas presentes em território nacional (BRASIL, 2010)<sup>5</sup>, ser parte da natureza é mais do que uma ciência, é uma realidade palpável, tão natural e profunda quanto o sangue que corre em nossas veias.

Com base no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2010), existem hoje no Brasil 305 povos indígenas e 274 línguas indígenas, cada qual com características e cosmovisões próprias que não se adequam à escola não-indígena. Destes, 63,2% vivem fora das áreas demarcadas (IBGE, 2023), ocupando áreas urbanas diversas, o que reforça a necessidade da Lei 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" não somente pela obrigatoriedade, mas sim pela formação intercultural, quebra de preconceitos, fortalecimento identitário, reconhecimento e valorização cultural.

---

<sup>3</sup> Todas as epígrafes no presente documento são de minha autoria.

<sup>4</sup> Os rios que para a sociedade envolvente muitas vezes não passam de um recurso hídrico, ao contrário da concepção de indígenas e ribeirinhos, em RO o Rio Laje foi reconhecido como sujeito de direito através da Lei Municipal 007/2023 do vereador indígena Francisco Oro Waram. (NUNES, 2023).

<sup>5</sup> Os novos dados do Censo Demográfico IBGE de 2022 não foram divulgados até o momento.

Há quem diga que um futuro sustentável, compatível e respeitoso com o planeta que habitamos nunca virá a existir, alguns recorrem à esperança do desenvolvimento tecnológico como solução frente aos impactos ambientais globais que vêm sendo sentidos sem questionar o sistema em que estamos inseridos, entretanto, para outros o Futuro é Ancestral<sup>6</sup>. Temos muito o que aprender com os modos de vida daqueles que viviam e vivem em sintonia com a Terra, não numa perspectiva de volta romantizada ao passado, mas sim de exercitar a criticidade rompendo com paradigmas da vida moderna em prol de uma convivência sustentável entre humanos e ambiente. Tendo como inspiração as cosmovisões indígenas que não enxergam “árvore”, “rio”, “pedra”, mas sim “mãe”, “pai”, “avô”, pois aquilo é visto como matéria-prima, é tratado como mercadoria, enquanto aquilo que é visto como parente é tratado com respeito e cuidado.

Bebendo da fonte acadêmica, Brandão (2002) mostra logo no princípio da obra “O que é Educação” que diferentes povos têm diferentes percepções sobre uma série de aspectos da vida, especialmente no que tange a educação. O que é valorizado frente a uma sociedade pode ser considerado pouco útil para outra, como bem ilustrado no trecho da carta enviada na América do Norte em resposta ao convite para o envio de mais jovens indígenas para ingressar nas escolas não-indígenas .

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 2002, p. 3).

Isso se dá pois os jovens que voltavam desta experiência não serviam para pescar, caçar, se expressar, construir cabana, se virar na mata e demais habilidades necessárias para aquele contexto, ou seja, tornavam-se inúteis.

Não é novidade que é a partir da educação que se transforma o presente e futuro de uma nação. Usando das palavras de Paulo Freire<sup>7</sup> (1989) “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia.”, com isso acredito que seja

---

<sup>6</sup> “Futuro Ancestral” obra publicada em 2022 pelo autor, filósofo e ambientalista indígena Ailton Krenak que, a partir de uma coleção de ensaios autorais, propõe uma re-inversão de valores ressaltando a importância de se pisar suavemente na terra, ou seja, conviver de forma harmônica com a natureza.

<sup>7</sup> Entrevista concedida ao jornal “Psicologia”, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em março de 1989.

interessante trazer um diálogo entre o título de Miguel Arroyo “Currículo, território em disputa” e trechos da obra de Paulo Freire “Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido” que ilustra a falta de neutralidade por trás das relações de ensino bem como o distanciamento entre a organização civil e a escola pública.

que conteúdos ensinar, a favor de quem ensiná-los, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre o ensinar e o aprender? (FREIRE, 1997, p. 69).

Alguns deles não entendiam e até reagiam incomodados quando lhes dizia que, para mim, havia uma distância grande entre o que eles faziam no país, no nível da educação, da cultura, dos movimentos sociais populares, do discurso e as bases reais do poder de seu governo (FREIRE, 1997, p. 99).

Entendendo assim que a educação é diversa podendo servir a diferentes propósitos: liberdade, autonomia, mão de obra, alienação, podendo também estar aliado a diversos parceiros como comunidades indígenas, quilombolas, organizações sociais, órgãos do terceiro setor, pais e responsáveis de(s) educando(s) e educanda(s), bem como pode limitar-se ao trabalho solitário do professor ou professora. A escola tanto recebe quanto exerce influência da realidade local, afinal os sujeitos são os mesmos nesses dois ambientes. Todavia, independente do ambiente, a sistematização da educação imprime padrões que são imutáveis para a maioria das escolas como a disposição das salas de aula, metodologias empregadas, horários, calendário, componentes curriculares, conteúdos, correntes de pensamento e outros aspectos que, na Educação Escolar Indígena, possuem liberdade para se diferenciar.

A escola é canoa que boia no rio. Passa por água mansa, passa por pororoca<sup>8</sup>, seguindo o fluxo, deságua no mar, por outro lado se atracada, é capaz até de afundar. Em muito se difere a escola do não-indígena para a escola do indígena, inclusive na ocupação, enquanto o não-indígena tem corpo, os povos originários são corpo-território<sup>9</sup>, e são estes corpos-território que norteiam a canoa-escola entre a ciência, política e cultura, o saber étnico e o saber genérico, entre o apagamento, o resgate e a valorização.

---

<sup>8</sup> Conhecida como “onda de rio”, é o fenômeno que ocorre quando há o encontro entre o rio e a corrente oceânica.

<sup>9</sup> Expressão utilizada por Célia Xakriabá em discurso no Acampamento Terra Livre - ATL de 2018.

A Educação Escolar Indígena – EEI escapa dos padrões da escola capitalista cujas funções sociais se baseiam em exclusão e subordinação (FREITAS, 2016), pois traz em si a possibilidade de uma concepção avançada de escola justamente por ser intercultural, diferenciada e específica, visando respeitar a cultura e diversidade dos povos originários conforme as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996).

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

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

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

Tal autonomia, ou falta de orientações objetivas, para a construção de uma escola própria permite tanto reproduzir o modelo de educação não-indígena, tendo como referência o ensino tradicional, panóptico, bancário (FREIRE, 1996), integracionista, colonizador e às vezes até religioso, quanto viabiliza a criação de componentes curriculares e metodologias específicas para a formação política, histórica e cultural do próprio povo. Entretanto, todas funcionam de acordo com as condições locais, que são por muitas vezes precárias.

Segundo o Censo Escolar de 2006 (BRASIL, 2007) existem 2.422 escolas indígenas, destas, 1.057 escolas, ou seja, 43,6%, funcionam em locais improvisados. Atualmente, tendo como referência o Censo Escolar de 2023 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - Inep, o número de escolas indígenas aumentou para 3.626, 96,5% delas concentradas na zona rural. São majoritariamente de pequeno porte sendo que 2.145 escolas têm até 50 matrículas, enquanto que 1.124 têm entre 51 e 200 matrículas, não é possível averiguar quantas escolas não possuem sede atualmente, entretanto 10% das

escolas de educação indígena não possuem água, 28% não possuem energia e 44,5% não possuem esgoto (BRASIL, 2023)<sup>10</sup>.

Já em relação às matrículas, temos 302.670 ativas na Educação Básica, destas, 49.715 pertencem à Educação Infantil, sendo a maioria, 35.188, efetuadas na Pré-escola e o restante na Creche (BRASIL, 2023). Diferentemente das demais modalidades do Ensino Básico, o art. 13 do Projeto de Resolução nº 3/99 aprovado pela Câmara de Educação Básica - CEB em 1999 informa que na Educação Escolar Indígena “A Educação Infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada”.

A Educação Infantil apresenta uma quantidade crescente de matrículas sendo superior ao número de matrículas no Ensino Médio. Em 2014 o número era de 25.117 matrículas, hoje temos quase o dobro, 48.350 matrículas, dividindo-se em 34.412 matrículas na pré-escola e 13.938 matrículas na creche, enquanto que no Ensino Médio o número chega a 32.880, levantando preocupação em relação ao que leva a essa expressiva diferença (BRASIL, 2023).

Em relação aos professores, nas escolas indígenas somente 45,4% são licenciados, enquanto que 33,75% possuem até o Ensino Médio completo ou escolaridade inferior em contraste com o cenário nacional em que estes dados são respectivamente 84,4% e 6,11% (BRASIL, 2023). Conforme o documento emitido pelo Ministério da Educação - MEC “Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil” relatado pelo Conselheiro do Conselho Nacional de Educação –CNE, Gersem José dos Santos Luciano, professor e pesquisador do povo Baniwa (BRASIL, 2007)<sup>11</sup>, 1.068 indígenas estavam matriculados na licenciatura intercultural<sup>12</sup>, estas foram fundamentais para a ampliação da EEI, estando intimamente relacionada ao aumento da qualidade do ensino, qualidade de vida nas comunidades e desenvolvimento local.

Apesar dos povos indígenas atualmente não corresponderem nem a 1% da população brasileira segundo os dados do IBGE de 2010, com 817.963

---

<sup>10</sup> BRASIL, Censo Escolar 2023. Inep, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDJiNDk3LWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

<sup>11</sup> BRASIL. CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL. Ministério da Educação, 2007.

<sup>12</sup> As Licenciaturas Interculturais Indígena têm como objetivo formar e habilitar professores indígenas para atuação dentro da própria comunidade nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com um enfoque intercultural. Havendo formação para as seguintes áreas de conhecimento: línguas, artes e literaturas; ciências da natureza; matemática; ciências sociais e humanidades. (LEITE, 2010)



indivíduos, mais do que uma dívida histórica e ambiental, garantir acesso dos povos indígenas aos direitos básicos fundamentais é um dever do Estado de acordo com a Constituição Federal – CF de 1988 e em demais atos normativos, havendo inclusive pressão internacional para a preservação dos povos originários, ao qual não foi priorizada pelo Estado por se tratar de uma consulta (BRASIL, 2024.) como se percebe através da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “sobre os Povos indígenas e tribais de 1989”, ao qual foi promulgada em 2004 através do Decreto 5.051/2004. Nesta,

possui a definição de quem são os povos indígenas e tribais mencionados no documento, além de afirmar a obrigação dos governos em reconhecer e proteger os valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais próprias desses povos. (BRASIL, 2024. p.1)

É importante salientar que no século XVI a população indígena era de 2.000.000 sujeitos<sup>13</sup>, demonstrando um claro decréscimo populacional resultante do massacre sofrido por tais povos. É importante aqui citar algumas formas de extermínio adotadas contra os indígenas durante séculos, como o: genocídio, epistemicídio e etnocídio que diz respeito respectivamente à morte dos corpos, da ciência e da cultura de determinado povo. Sendo a diferença entre ‘etnocídio’ e ‘genocídio’, segundo Pierre Clastres apud Langoni:

a “destruição sistemática dos modos de vida e pensamento” de um povo, em contraste com a ação genocida que visa o assassinato de seus corpos. Dois outros fatores de diferenciação entre esses atos emergem em seu exame. O primeiro é a duração da ação: enquanto a eliminação física é imediata, a opressão cultural é exercida durante um longo intervalo, conforme o potencial de resistência dos povos oprimidos (CLASTRES *apud* LANGONI, 2022, p.2)

Interessante que Ailton Krenak, líder indígena da etnia Krenak, intelectual, filósofo, ambientalista, poeta e escritor nos apresenta que “A gente (povos indígenas) resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que somos todos iguais” (KRENAK, 2010, p. 31).

É tão duradouro o epistemicídio, e tão débil sua reparação que somente em 2008 fora incluída a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e

---

<sup>13</sup> Brasil, 1999

indígena através da Lei 11.645. Contudo, o chão da escola, viabiliza dois caminhos enquanto formador de sujeitos: por um lado se apresenta como um espaço propício para o combate ao preconceito, apagamento histórico e ignorância. Por outro lado, o histórico que temos é da narrativa do colonizador que estereotipa o fenótipo do indígena, que confunde e generaliza seus modos de vida, cosmovisões, linguagem, atribui adjetivos pejorativos e não reconhece a resistência desses povos .

A falta de definição quanto a metodologia de ensino adotada ao tratar a temática abre um leque amplo de possibilidades, mobilizando vários componentes curriculares, devendo passar por todos. Neste sentido, a Educação Física se apresenta como um aliado, podendo fomentar o campo teórico através de debates, pesquisas e outros, além da prática a partir da cultura corporal indígena em suas diferentes manifestações: jogos e brincadeiras, danças, lutas e outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A Educação Indígena em todas suas características apontam para uma escola de perspectiva transformadora e popular, pois é construída de forma comunitária, ouvindo os membros e especialistas, entretanto, são poucos os estudos no campo da realidade escolar indígena, especialmente no que tange a Educação Física. Questionar sobre o rumo que a educação tem tomado é mais do que apenas pesquisar, trazer e levar ciência, é saber se direitos estão sendo acessados.

Ao conhecer o objeto de estudo da Educação Física e sua potência em contribuir para o desenvolvimento integral, apresentamos como problema de pesquisa: O componente curricular “Educação Física” está presente em Escolas Indígenas? Caso sim, quais os limites e possibilidades do ensino de Educação Física nestas escolas? Há interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais?

Com isso, a presente pesquisa pretende compreender a Educação Indígena e analisar o ensino do componente curricular Educação Física em escolas indígenas. Tendo como objetivos específicos:

1. Compreender a educação indígena, seus princípios e formação de professores a partir de seus marcos normativos e da literatura.
2. Identificar a produção acadêmica do campo da Educação Física acerca da educação escolar indígena.

3. Identificar se há o ensino do componente curricular Educação Física nas escolas indígenas onde atuam os professores participantes da pesquisa, bem como identificar os objetivos, avaliação, estratégias metodológicas, conteúdos, espaços e materiais.
4. Analisar se há e como se dá a interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais a partir dos apontamentos dos professores participantes da pesquisa.

Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em atos normativos relevantes para a política indigenista e elaboração de um quadro com o levantamento de produções acadêmicas acerca da temática “Educação Indígena e Educação Física Escolar”, elegendo revistas acadêmicas exclusivas da área de Educação Física e palavras-chave relevantes. Realizou-se também uma pesquisa de campo através de entrevista semi estruturada com 2 professores indígenas atuantes em diferentes comunidades indígenas.

Com os objetivos da pesquisa anteriormente apresentados, o estudo foi organizado em quatro momentos, além dos elementos introdutórios: O capítulo 1 - Antes o Mundo Não Existia, ao qual se apresenta a metodologia empregada; o capítulo 2 - Uma gota de rio: O fundamento teórico, que apresenta o referencial teórico, juntamente com as normativas norteadoras da pesquisa bem como o histórico da educação indígena; capítulo 3 - O movimento do rio, faz o diálogo entre a educação física e a educação escolar indígena; e o capítulo 4 - O curso do rio, apresenta os dados levantados e os analisa.

Saliento, por fim, que este trabalho está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (Edital 2023/2024), ao qual sou bolsista pelo Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF, com o desenvolvimento da investigação “Educação Física Escolar e Infâncias Indígenas”.

## Capítulo 1 - Antes o mundo não existia: O curso metodológico da pesquisa

Antes não existia 'Brasil'  
As coisas não tinham nome  
Pois não precisavam de ter  
Antes, tudo bastava ser

Antes nada existia, a escuridão cobria tudo, ainda não tinha luz, eis que o ser que não tinha forma ergueu sua força e começou a brilhar com todas as cores lá no céu (SELVAGEM, 2021)<sup>14</sup>. Como o conhecimento, que antes era oculto a humanidade, passa a ser cada vez mais íntimo através da experiência humana e sua capacidade de assimilar, aprender, transformar e transferir. O saber adquire diversas formas como o olhar e o fazer, os mitos que se travestem de mentira e de absurdo também para poder ensinar. Neste capítulo, não há múltiplas linguagens para apresentar uma informação, mas há múltiplas linhas para se desenhar uma pesquisa.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (MINAYO, 2010. p.16)

Este capítulo visa descrever a metodologia adotada para a pesquisa, com base em Minayo (2010), principal referência aqui utilizada, em sua obra que trata da pesquisa social.

Optei pela pesquisa de natureza qualitativa, segundo Minayo (2010, p.21), esta perspectiva “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes”. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa pertence a um ciclo de três fases: (a) exploratória, que consiste na busca por novas informações sobre determinado assunto definido na elaboração do projeto de pesquisa; (b) trabalho de campo, que imerge na realidade através da combinação de instrumentos de observação, como a entrevista, levantamento de material

---

<sup>14</sup> A frase se baseia no mito da criação do mundo compartilhado por povos do Alto Rio Negro, como os Tukanos, Dessanos, Baniwas e etc.

documental e demais; (c) análise e tratamento do material empírico e documental, que interpreta os dados empíricos e analisa-os à luz da teoria.

Com isso, o presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que teve por objetivo geral “compreender a Educação Indígena e analisar o ensino do componente curricular Educação Física em escolas indígenas”, se trata de uma investigação de natureza qualitativa, exploratória, pesquisa de campo, aproximando a pesquisadora da realidade.

Minayo (2010) orienta que a metodologia, para além de técnica e ferramentas da pesquisa, inclui as concepções teóricas da abordagem escolhida. A presente investigação tem, por um lado, uma tendência ao Materialismo Histórico-Dialético por considerar a historicidade dos “processos sociais e dos conceitos, as contradições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais” (MINAYO, 2010. p. 24), bem como a apuração dos dados com o viés da subjetividade, pautado pela dialética que trabalha com a valorização da qualidade e da quantidade, as contradições das ações humanas e o movimento entre as partes e o todo do fenômeno (MINAYO, 2010). Ao mesmo tempo, a pesquisa também se fundamenta teoricamente em diferentes autores e autores indígenas que partem de diferentes epistemologias, essas, escapam às classificações tradicionais do fazer científico. A partir destas contribuições teóricas, entendo que seja relevante fazer um exercício reflexivo sem esquecer que toda pesquisa abre caminho para novas perguntas.

Diante do exposto e tendo em vista os objetivos específicos da investigação, apresentam-se abaixo os momentos e instrumentos de pesquisa utilizados.

### **1.1. Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental**

A pesquisa bibliográfica e a análise documental buscaram dar conta do primeiro objetivo específico: compreender a educação indígena, seus princípios e formação de professores a partir de seus marcos normativos e da literatura. Tais elementos são apresentados no Capítulo 2.

Realizei uma pesquisa bibliográfica, que transita entre o estado da arte e uma revisão sistemática, privilegiando a abordagem crítico-superadora da Educação Física Escolar, a partir do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992).

No que tange à temática indígena, busquei privilegiar autores e autoras indígenas. Foi dada ênfase na construção de um panorama da política educacional indigenista, para tal foi realizado um levantamento acerca dos atos normativos mais relevantes atualmente, bem como a análise dos considerados mais importantes para esta pesquisa, quais sejam: A “Metodologia da do Ensino da Educação Física” (1992), O “Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil” (2007), “Situação Legal do índio durante o período colonial (1500 - 1822)” (1985), Base Nacional Comum Curricular (2018), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Resolução nº3 CNE/CEB (1999).

## **1.2. Levantamento da Produção Acadêmica: “Educação Física e Educação Escolar Indígena”**

O segundo objetivo específico é: Identificar a produção acadêmica do campo da Educação Física acerca da educação escolar indígena. Para tanto, foi realizado uma busca e levantamento sistemático quanto à produção acadêmica no campo da Educação Física, no Banco dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da FEF/UnB, periódicos e anais de evento científico relevantes para a pesquisa em Educação Física Escolar.

Os periódicos científicos eleitos foram: Revista Movimento. Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE. Motrivivência. Pensar a prática. Corpoconsciência. Revista Com Censo (vinculada à SEEDF). Além das revistas e do Banco de TCCs da FEF/UnB, foi realizada busca nos Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e X Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE, em três Grupos de Trabalho Temático (GTT): “Relações Étnico-Raciais; “Escola”; e Corpo e Cultura.

Optou-se por esta seleção de materiais, pois o escopo das revistas supracitadas, bem como do evento selecionado e os GTTs específicos, dialoga com as Ciências Humanas e Sociais, com a subárea “sociocultural e pedagógica” da Educação Física na Capes, além de disponibilizarem os textos na íntegra, com acesso livre e gratuito. A escolha de buscar no Banco de TCCs da FEF se deu no intuito de identificar a presença desta linha de pesquisa na FEF/UnB, onde curso a

licenciatura em Educação Física e ao que produz conhecimento científico a respeito de diversas temáticas.

Filtrou-se a busca através de palavras chaves referentes à Educação Indígena e Educação Física, sendo elas: “educação indígena”, “educação intercultural”, “escola indígena”, “educação física escolar”, “indígena”, “formação de professores”, “práticas corporais” e “território etnoeducacional”. Não se pré-estabeleceu um período de tempo para a seleção das produções acadêmicas, com exceção do banco de dados do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte e XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que foi realizado no ano de 2021, ao qual lançou pela primeira vez o GTT de Relações Etnico-Raciais. Os artigos em língua estrangeira não foram selecionados devido a linguagem e realidades conflitantes com a temática do estudo.

A fundamentação teórica, os resultados e análises do levantamento sistemático encontram-se no Capítulo 3.

### **1.3. Entrevista**

Almejando discutir sobre a formação e atuação profissional para prática pedagógica nas escolas indígenas, aproximando o componente Educação Física à realidade atual, foram elencados os dois últimos objetivos específicos: identificar se há o ensino do componente curricular Educação Física nas escolas indígenas onde atuam os professores participantes da pesquisa, bem como identificar os objetivos, avaliação, estratégias metodológicas, conteúdos, espaços e materiais; analisar se há e como se dá a interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais a partir dos apontamentos dos professores participantes.

Para tanto, foi escolhido como instrumento de pesquisa a entrevista com roteiro semi-estruturado. A entrevista é uma forma privilegiada de interação social e pode ser classificada de diferentes formas, sendo a semi estruturada aquela que permite ao convidado discorrer sobre o assunto com mais liberdade e riqueza de detalhes subjetivos combinando perguntas abertas e fechadas. Minayo levanta questões iniciais antes da entrevista em si que foram incorporadas em partes ao meu roteiro de entrevista: apresentação, menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa,

justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e sigilo e conversa inicial para ‘quebra do gelo’ (MINAYO, 2010).

Os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram: que fossem indígenas; professores, com formação em Educação Física; atuando no momento em escolas indígenas e com o componente curricular Educação Física; ter acesso à internet e/ou telefone; disponibilidade para participar da investigação.

Ter acesso aos professores foi a etapa mais complicada, entrei em contato com vários conhecidos, de diferentes lugares do Brasil, que cultivei através de eventos vinculados à educação e ao movimento indígena, e busquei instituições que pudessem ajudar a fazer essa aproximação. A partir desta sondagem, acabei por identificar que muitas escolas não oferecem o componente curricular Educação Física, enquanto que alguns professores se recusaram ou não puderam participar da pesquisa. Entrei em contato com alunos, professores e diretores de escolas indígenas, inclusive professores indígenas ligados ao campo da Educação Física. Dentre esses, dois que atuaram como professores leigos (sem formação em nível superior em Educação Física), um do povo Kayapó Metuktire e outra do povo Kaingang, ambos se encontram no momento cursando a Licenciatura Intercultural Indígena e tiveram problemas que os impediram de participar da pesquisa. Já no caso das escolas Karajás e Xinguanas, os professores são não-indígenas e não puderam ser contactados, outra realidade difícil de entrar em contato devido o acesso e estabilidade a internet é a da Terra Indígena Balaio, próximo ao município de São Gabriel da Cachoeira-AM, na região da cabeça do cachorro. Em outros casos, como do povo Pataxó, que apesar de não oferecer aula de educação física, tem aulas de “Brincadeiras Indígenas Pataxó”. Também não obtive respostas dos professores Potiguara, nem Xavantes. Ao total foram mais de 10 professores que recusaram ou não deram resposta diante da solicitação para entrevistá-los.

Vencidas essas dificuldades, dois professores que atendiam aos critérios elencados: aceite, disponibilidade e acesso a internet e a plataforma Teams aceitaram participar da pesquisa. Foram entrevistados dois professores indígenas individualmente, atualmente vinculados a Escolas Indígenas. Um dos professores é do povo Fulni-ô (Pernambuco), sua entrevista foi realizada no dia 16 de julho de 2024. O outro professor é do povo Tupinikim (Espírito Santo) e sua entrevista foi realizada no dia 19 de julho de 2024. Para garantir o sigilo dos professores e rigor científico, os nomes foram substituídos respectivamente por “Professor A” e



“Professor B”. A entrevista foi baseada em roteiro semi-estruturado disponível no Apêndice A. Optei pela utilização de uma plataforma de videochamada, para facilitar a comunicação e possibilitar uma conversa com maior grau de espontaneidade. Foi dada preferência ao “*Microsoft Teams*”<sup>15</sup> que registra videochamada e faz transcrição automática, simultaneamente à chamada, fez-se o registro de áudio através do aplicativo “gravador de voz” para Android.

#### **1.4 Análise dos Dados**

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, procedeu-se à análise dos dados. Segundo Minayo (2010), a análise dos dados pode ser dividida em três procedimentos: (a) a ordenação dos dados (b) classificação dos dados e (c) análise propriamente dita. Quanto a isso, as entrevistas foram realizadas, seguindo uma lógica que começa conhecendo o profissional, para deixá-lo mais à vontade e eu também para me adaptar ao ritmo de fala, apesar de que os dois professores entrevistados falam português como primeira língua. Em seguida foi perguntado sobre a escola e suas características gerais e por fim, questionou-se a respeito do trabalho desempenhado e melhorias quistas. Desta forma, as respostas foram organizadas, classificadas e analisadas em diálogo com a literatura apropriada.

A exposição dos dados, bem com suas análises, encontram-se no Capítulo 4.

---

<sup>15</sup> A Universidade de Brasília paga pelos serviços do Pacote Microsoft Office o que permite a mim, como estudante, utilizá-lo sem custos.

## **Capítulo 2 - Uma gota de rio: O fundamento teórico**

O rio tem memória e  
a cada novo obstáculo  
nunca permanece o mesmo  
lembra com amor e lembra com ardor.

O presente capítulo tem por objetivo compreender a educação indígena, seus princípios e formação de professores a partir de seus marcos normativos e da literatura. Para tal, organizou-se o capítulo em três momentos, o primeiro em relação à escola indígena, o segundo quanto à formação de professores e professoras indígenas e o terceiro trata sobre a Educação Física no contexto da escola indígena.

### **2.1 O Futuro da escola indígena é ancestral**

A Educação Escolar Indígena - EEI compartilha as mesmas etapas de ensino que a Educação Básica, compreendendo Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, entretanto configura-se como uma modalidade de ensino diferente da educação regular, bem como a Educação Quilombola, Educação do Campo, e outras, tendo a LDB como referência. Elaborada especificamente por e para os povos indígenas, cujo protagonismo se faz presente desde o processo de criação das políticas à atividade fim de ensino e aprendizagem, contando com o apoio de entidades indigenistas. Tem em vista “[...] garantir um atendimento educacional que respeita e valoriza suas peculiaridades e identidades” étnicas diversas (BRASIL, 2014, p.8).

As principais características da EEI atual são: educação diferenciada, interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo. O ensino diferenciado diz respeito ao arranjo entre o sistema educacional e os povos indígenas atendidos, sendo eles protagonistas da sua própria educação, decidindo a respeito do espaço físico, calendário, metodologias, entre outros aspectos do contexto cultural e da organização do trabalho pedagógico da escola, abrangendo o contexto micro (núcleo familiar) ao macro, territórios etnoeducacionais. A interculturalidade, se apresenta como um percurso inerente aos povos indígenas que não se encontram em isolamento voluntário, sendo este princípio empregado da educação básica ao

ensino superior específico, é responsável pela confluência entre os saberes indígenas e aqueles oriundos da sociedade envolvente, assegurando a valorização e manutenção cultural da comunidade atendida, conciliando saberes ancestrais e científicos, locais e globais. O bilinguismo e/ou multilinguismo é fundamental para apropriação e manutenção da língua materna e portuguesa, viabilizando melhor comunicação entre os sujeitos, incentivando também a preservação de línguas em risco de extinção, utilizando-se (se e quando possível) de materiais didáticos próprios.

Além deste, existem outros princípios seguidos na Educação Indígena, como: O respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos indígenas, valorização das línguas indígenas, reconhecimento do valor e especificidade dos processos de aprendizagem próprios e diferenciados, articulação de diversos espaços formativos e articulação entre a comunidade escolar e a comunidade tradicional indígena (BRASIL, 2015).

O Art.2º da Resolução CEB nº 3 de 10 de Novembro de 1999, apresenta de forma geral elementos da EEI que corroboram e especificam a afirmação anterior.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 1999, p.1).

Nota-se com isso e com o auxílio da Emenda 01/2014 do Conselho Nacional de Educação, que a participação da comunidade se faz presente na definição da organização e gestão escolar, arquitetura, produção de conhecimento, materiais didáticos, processos de ensino-aprendizagem, atividades econômicas, práticas socioculturais e religiosas, abarcando inclusive a construção política da comunidade. A escola indígena tem a possibilidade de ser articuladora da comunidade, ao considerar e expressar as características, saberes, lutas anseios e

possibilidades dos territórios nos processos de ensino e aprendizagem, e na organização do trabalho pedagógico do território atendido, viabilizando o aumento da taxa de alfabetização e a universalização do ensino em suas diversas etapas, incentivando o ensino superior e formação profissional para atuar dentro e fora das comunidades.

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra. ( LUCIANO *apud* CAVALCANTE, 2003, p.1).

O movimento indígena, através dos seus espaços de debate e suas articulações, destaca cada vez mais a importância da participação política indígena por dentro da máquina pública, pois como afirmado por Gersem Baniwa no documento Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil de 2007, os avanços na educação escolar indígena, na demarcação de terras indígenas e demais políticas é conquistado por meio da luta política.

A política, apesar de não ser um fenômeno natural, faz-se inerente à organização humana pela história e, através dessa, estrutura tudo aquilo relativo à vida em sociedade (GRAMSCI, 2000), da qualidade do ar em pólos urbanos ao acesso e qualidade da educação. Sendo assim, a diversidade de interesses oriundo do grande número de agentes políticos interferem continuamente na ação do Estado de maneira conflituosa. Com isso, é de grande relevância o surgimento de organizações da sociedade civil como associações trabalhistas e comunitárias para defender e reivindicar direitos. Nesse sentido, os povos indígenas têm conseguido se organizar e lutar, através de movimentos como a Associação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB e o Movimento Estudantil Indígena como a União Plurinacional dos Estudantes Indígenas - UPEI contra a política dominante desde a colonização, aquela que os denominavam como “selvagens” por sua constituição social contrastante a dos colonos, “preguiçosos” por não se submeterem à lógica de trabalho mercantil, “incapazes” para serem tutelados e submetidos à educação colonial e tantas outras desqualificações cujo objetivos aliam-se à dominação, apropriação de suas terras, minério, água e biodiversidade, e/ou extermínio desses povos.

Até o presente momento, a narrativa do colonizador se sobrepôs através do ensino, do material didático, da religião e da mídia aprisionando a figura do “índio” ao passado, negando suas identidades, negando o acesso às tecnologias, generalizando-os a uma identidade caricata com fenótipo, cultura, língua e cosmologia padrão. Isso, como forma de negar as identidades indígenas e incorporar, de maneira marginal, os sujeitos indígenas à sociedade envolvente.

Após anos de genocídio sistemático, apropriação indevida dos territórios e tentativas de apagamento dos sujeitos indígenas e de suas demandas específicas, a partir de 1970, o movimento indígena consegue expressividade, reivindicando entre outros elementos, uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada que só passou a se solidificar duas décadas depois, incluindo o tema à agenda de discussão do MEC, transferindo a responsabilidade da educação escolar indígena para o Ministério, retirando a atribuição da Fundação Nacional dos Povos Indígenas<sup>16</sup> - FUNAI e formando um Comitê Nacional de Educação Indígena (BRASIL, 2007).

Em 1988, a nova Constituição Federal firmou como compromisso a demarcação de Terras Indígenas no prazo de cinco anos. A demarcação é fundamental para assegurar direitos básicos e qualidade de vida como habitação, segurança alimentar, espaço para práticas culturais, a implementação de escolas, unidades de saúde, etc. Além disso, os territórios cumprem um importante papel ambiental, pois segundo a Organização das Nações Unidas – ONU (2019) “Territórios indígenas tradicionais abrangem 28% da superfície terrestre do mundo, mas abrigam 80% da biodiversidade do planeta”.

A dinâmica de migração dos povos indígenas é bastante complexa e ocorre por diversos fatores, como: Nomadismo, escassez de alimentos, produtividade da terra, avanço de ocupações urbanas, empreendimentos, fazendas, garimpo, desmatamento e tantos outros. Durante a ditadura militar no Brasil (1964 - 1985), muitos indígenas foram expulsos de suas terras ocupadas tradicionalmente, dando abertura para teses como o Marco Temporal<sup>17</sup>, política anti-indígena, que vem

---

<sup>16</sup> Até o ano de 2022, a sigla FUNAI significava “Fundação Nacional do Índio”. A partir da recente Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023, publicada no primeiro dia do terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mudou para “Fundação Nacional dos Povos Indígenas”, atendendo às reivindicações do movimento indígena.

<sup>17</sup> Após idas e vindas, a notícia mais recente que temos em relação ao Marco Temporal, atual PEC 48/2023, é que será votada na Comissão de Constituição e Justiça - CCJ em outubro (LOURENÇO, 2024).

há anos tentando ser implementada, ao qual vetaria a demarcação de povos que não estivessem ocupando suas terras no momento da promulgação da Constituição Federal de 1988. Tendo em vista o conflito envolvendo a ocupação dessas áreas, até hoje existem territórios não-demarcados e muitos, mesmo com a demarcação, sofrem com disputa territorial, invasões, ataques, assassinato de lideranças como observado no Relatório de Violência do Conselho Missionário Indigenista – CIMI (CIMI, 2023). Dessa forma, a escola, espaço propício de ocupação, articulação e reflexão comunitária, acaba por ficar em segundo plano em prol de proteger suas vidas das violências sofridas.

Freire (1997) aponta para a ideologia política que existe por trás da prática pedagógica, destacando a importância de não apenas ler, mas também de interpretar o mundo, sendo papel da escola um ensino crítico para a autonomia. Tal pensamento, de grande valor para a sociedade envolvente, ganha uma significância ainda maior dentro do contexto indígena. E, com isso professores indígenas passaram a se organizar para discutir a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007), tendo em vista preparar as gerações presentes e futuras, a partir dos saberes contemporâneos e ancestrais para serem autônomas no contexto globalizado sem perder sua identidade, diferentemente daquilo que ocorreu durante muitos séculos na educação oferecida pelo Estado brasileiro aos indígenas.

Ao nos depararmos com a fala de Luciano *apud* Cavalcante (2003) apresentado anteriormente, podemos afirmar que a História é um importante instrumento de conscientização e de mudanças, transforma o presente e o futuro, atinge a todos indivíduos, mesmo aqueles mais distantes. Apenas com papéis ativos perante a sociedade é possível escrevermos história, caso contrário, é ela que nos escreve, como num constante jogo de ação e reação, e, como o rio, apesar de se repetir, nunca é o mesmo. Desta forma, o futuro se torna ancestral, visto que para diversos povos indígenas a ação individual em prol da coletividade e o sentimento de pertencimento e merecimento expresso através do respeito ao ambiente em que vivem, aos mais velhos, valorização das crianças e funções que cada um exerce dentro da comunidade, são características marcantes das diferentes cosmovisões indígenas. Com isso, é relevante realizar um breve levantamento histórico acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil.

## 2.2 O Percurso do Rio: Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

Para maior aprofundamento quanto à constituição da Educação Escolar Indígena, verificou-se a necessidade de criar um subtópico abordando um histórico desta. Como referência majoritária, foi utilizado o relatório “Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil” de 2007.

O projeto de colonização portuguesa iniciou-se e com ele foram implementadas as primeiras escolas “indígenas”, sem a participação dos nativos no planejamento, administração e implementação, que ficaram encumbidas num primeiro momento aos jesuítas e posteriormente ao Estado, como é possível atestar através de Regimentos e Cartas Régias cujo objetivo persistia na domesticação dentro de um modelo cultural conflitante daquele praticado pelos nativos.

Cesar (1985) nos aponta que antes mesmo do Brasil ser “descoberto” pelos portugueses a bula Romano Pontifex, documento emitido pelo Papa ao qual permitia a invasão e subjugação de pagãos, tidos como “inimigos de Cristo”, tomar posse de suas terras e bens, além da servidão destes para benefício próprio e de seus descendentes. A bula Inter Arcana de 1529 obrigava a catequização dos “índios bravos” por meios não apenas educacionais, mas também “pela força e pelas armas” (CESAR, 1985. p. 394) , incentivando a escravidão de indígenas. Em 1537, a Carta Régia permitia a escravização dos “silvícolas indomáveis” sendo comum na época provocar “guerras artificiais, intrigas intertribais e [...] capturar índios” (adaptado pela autora. *IBIDEM*, 1985. p. 394). No mesmo ano, o Pastorello Officium e a bula Sublimis Deus, recomendação emitida pelo pontífice que reconhece os indígenas como sujeitos capazes da fé e da salvação, podendo se converter e se tornarem cidadãos com direito a posses e bens, entretanto, as ideias contidas no documento passaram a valer somente décadas depois. Ao começo de 1549 chegava o regimento de El-Rei ao qual oferecia certa segurança aos indígenas convertidos, devendo estes aldear-se

[...] perto das povoações das ditas capitâneas, para que conversem com os cristãos e não com os outros gentios possam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nossa santa fé, e aos meninos, porque neles se imprime melhor a doutrina, trabalheis por dar ordem como se façam cristão, e sejam ensinados e tirados da conversão dos gentios (*IBIDEM*, 1985. p. 396)

Os ataques aos indígenas, ditos gentios, especialmente aqueles não-convertidos ao cristianismo perdurou por séculos. Além da coerção armada, o Estado português depositava na escola a esperança de formar indígenas 'dóceis' para então "[...] facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores" (BRASIL, 2007. p.3). Entre os séculos XVI e XVIII "é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária. Essa educação tinha uma missão muito clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios (BRASIL, 2007. p. 3)". A Lei sobre a Liberdade dos Gentios de 1570, ilustra o tratamento coercitivo dado aos indígenas por parte da Coroa Portuguesa:

Defendo e mando que daqui em diante se não use nas ditas partes do Brasil, dos modos que se até ora usou em fazer cativos os ditos gentios, nem se possam cativar por modo nem maneira alguma, salvo aqueles que forem tomados em guerra justa que os portugueses fizerem aos ditos gentios, com autoridade e licença minha, ou do meu Governador das ditas partes; ou aqueles que costumam saltar os portugueses, ou a outros gentios para os comerem (VARNHAGEN, 1875).

Mesmo as reformas educacionais implementadas por Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, até a década de 1760, que visavam, sobretudo, reduzir o poder da Igreja Católica sobre a educação e passar para a administração do Estado português, através da eleição de diretores responsáveis pelos assuntos indígenas, com a finalidade de servir aos interesses da Coroa (SECO & AMARAL, 2006) seguiam os princípios de "civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios", incentivando o casamento interracial entre indígenas e portugueses e proibindo o uso da língua tupi para fomentar o fortalecimento do idioma português como reconhecimento à soberania lusitana. Com isso, no campo da política indígena, Pombal criou o Diretório dos Índios, dando continuidade ao etnocídio dos povos originários, vetando-os de expressar sua cultura e sufocando-os a ponto de serem incorporados marginalmente à sociedade envolvente.

E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado (GAMA, 1758. p. 120).

Conforme Almeida (2012), a Carta Régia de 1798 findou a vigência do Diretório dos Índios, todavia muitas de suas premissas resistiram ao século XIX



como exposto na Carta Régia de 1808 emitida para “apenas sancionar uma situação que já ocorria, pois as guerras contra os índios dos sertões de Minas Gerais nunca deixaram de ocorrer (ALMEIDA, 2012. p. 25)”, ao qual ilustra o tratamento educacional ainda coercitivo dado aos povos originários dessas terras:

fazendo-se cada dia mais evidente que não há meio algum de civilizar povos bárbaros, senão ligando-os a uma escola severa, que por alguns annos os force a deixar e esquecer-se de sua natural rudeza e lhes faça conhecer os bens da sociedade e avaliar o maior e mais solido bem que resulta do exercicio das faculdades moraes do espirito, muito superiores às phisicas e corporaes: tendo-se verificado na minha real presença a inutilidade de todos os meios humanos, pelos quaes tenho mandado que se tente a sua civilisação e o reduzil-os a aldeiar-se, e gosarem dos bens permanentes de uma sociedade pacifica e doce, debaixo das justas e humanas leis que regem os meus povos (BRASIL, 1808. p.1)<sup>18</sup>.

A educação implementada pelos portugueses, apesar de estranha ao contexto indígena, herdou elementos que perduram na prática pedagógica até o presente momento. Segundo o relator Baniwa, tais aspectos apresentam sua importância para melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas, formar profissionais de qualidade, e, possibilitar a ascensão social das novas gerações:

O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas tradicionais, mas aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós-contato. (BRASIL, 2007, p.3)

Entretanto, é importante destacar que os indígenas precisaram de se apropriar destes elementos para resistir e sobreviver, ao passo em que não seria viável manter-se minimamente seguros sem eles, e que a instituição escolar destinava aos indígenas um lugar de subalternidade e submissão.

Durante a Velha República, mais especificamente em 1906, o Ministério da Agricultura assume a responsabilidade para com os assuntos indígenas. Em 1908 o Brasil foi acusado publicamente, pela primeira vez, pelo massacre de índios, durante o XVI Congresso dos Americanistas na Áustria (COTA, 2011), aflorado pelos conflitos sangrentos no interior do país entre indígenas, trabalhadores e fazendeiros, levando o governo federal a tomar medidas protetivas. Criou-se então em 1910 um órgão especializado em assuntos indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, como forma de extinguir ou reduzir conflitos contra os indígenas. O SPI tinha por

---

<sup>18</sup> Manteve-se a forma de escrita da língua portuguesa daquele período.

concepção a tutela e integração pacífica das populações indígenas à sociedade envolvente, surgindo assim “[...] as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal” (BRASIL, 2007. p. 4), que tinham por objetivos:

10, ministrar-lhes os elementos ou noções que lhes sejam applicaveis, em relação as suas occupações ordinarias;

11, envidar esforços por melhorar suas condições materiaes de vida, despertando-lhes a atenção para os meios de modificar a construcção de suas habitações e ensinando-lhes livremente as artes, officios e os generos de producção agricola e industrial para os quaes revelarem aptidões;

12, promover, sempre que for possivel, e pelos meios permittidos em direito, a restituição dos terrenos, que lhes tenham sido usurpados;

13, promover a mudança de certas tribus, quando for conveniente o de conformidade com os respectivos chefes;

14, fornecer aos indios instrumentos de musica que lhes sejam apropriados, ferramentas, instrumentos de lavoura, machinas para beneficiar os productos de suas culturas, os animaes domesticos que lhes forem uteis e quaesquer recursos que lhes forem necessarios; introduzir em territorios indigenas a industria pecuaria, quando as condições locais o permittirem; (BRASIL, 1910, p.1)<sup>19</sup>

O Período Vargas, iniciado no Governo Provisório em 1930, não apresentou mudanças práticas no campo da educação indígena, entretanto o SPI passou por outros ministérios – da Agricultura, Indústria e Comércio; Trabalho, e; Guerra – durante a administração do referido presidente até voltar ao Ministério da Agricultura em 1939. A Constituição de 1934 foi a primeira a citar os povos indígenas, ao qual aparecem em dois momentos, no item *m* do Art. 5º e Art. 129, sendo, respectivamente, relativo à: “[...] incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” e respeitar a “[...] posse de terras de silvícolas que nelas se achem” (BRASIL, 1934. p. 97 e 136).

Poucas foram as mudanças em relação aos nativos até a chegada do governo militar, responsável pelo golpe à democracia brasileira em 1964, mesmo período em que as políticas indigenistas sofreram graves retrocessos, com exceção da criação da FUNAI. Criada em 1967, a Funai se propôs a atuar como uma instituição “do Índio para o Índio”, mas manteve fortes características do extinto SPI, como o caráter assistencialista e as medidas protetivas, que limitavam os indígenas a serem tutelados pelo Estado. Em 1969 foi inaugurado o Reformatório Krenak,

---

<sup>19</sup> Manteve-se a forma de escrita da língua portuguesa daquele período.

instituição disciplinar de detenção exclusiva de indígenas que perdurou até o ano de 1972 (CORRÊA, 2003).

Durante a década de 1970 surgiram as primeiras organizações políticas indígenas nacionais e assembleias indígenas. Nesse período surgiu a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, que passou a ser discutida na esfera federal apenas duas décadas depois (BRASIL, 2007). Em 1972 foi criado o CIMI que segue atuante até o presente momento, agindo dentro e fora das comunidades indígenas. No ano seguinte, sob a influência da Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, foi promulgado o Estatuto do Índio onde é mencionada a alfabetização na língua materna, o que, segundo o relatório Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil (2007), deixou implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental.

Já no processo de redemocratização iniciado durante a década de 80, houveram conquistas significativas para os povos indígenas como um todo, havendo destaque para a educação escolar. O discurso de Ailton Krenak<sup>20</sup> na constituinte em 1987 sensibilizou a comissão, estabelecendo um capítulo intitulado “Dos Índios” ao qual foram reconhecidos suas formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988). Neste mesmo documento, no art. 210, § 2º, é assegurado o ensino na língua materna e processos próprios de aprendizagem, uma grande conquista que rompe com a tutela estipulada desde o Brasil Colônia.

[...] aconteceram conquistas extraordinárias no campo da política de educação escolar indígena no Brasil, em grande medida pela articulação e pressão dos povos indígenas, mas também por maior sensibilidade dos dirigentes do poder público no processo de redemocratização do país, iniciado nos anos finais da década de 1980. Saímos de algumas poucas escolas em aldeias que tinham por objetivo integrar, civilizar e colonizar os povos indígenas, proibindo suas línguas e condenando suas tradições e culturas, para muitas escolas indígenas bilíngues ou plurilíngues e interculturais de direito e de fato, com autonomia político-pedagógica, nas quais 98% de professores são indígenas, enquanto que ao final da década de 1980, eram apenas 2% (BRASIL, 2007. p. 21).

Desta forma, os professores indígenas entravam no consenso de que:

---

<sup>20</sup> Trecho retirado do documentário “Índio Cidadão” disponível em: [https://youtu.be/kWWMHiwdbM\\_Q?si=BlyOMUa-KBT4EJnQ](https://youtu.be/kWWMHiwdbM_Q?si=BlyOMUa-KBT4EJnQ)

[...] educação escolar indígena diferenciada é aquela educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que com ela seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver os velhos e novos problemas da vida nas aldeias, sem necessidade de abdicar-se de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais, antes perseguidos, negados e proibidos pela própria escola (BRASIL, 2007. p. 6).

Os anos 1990 representaram um grande avanço para a Educação Escolar Indígena devido a grande pressão internacional e nacional que acusava o governo de etnocídio favorecendo, por consequência, o desenvolvimento de diversas políticas públicas voltadas aos povos indígenas. No caso da política educacional indigenista

[...] as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, o governo foi forçado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias (BRASIL, 2007, p. 5).

Diante da síntese histórica exposta, construiu-se o Quadro 1. Principais Normativas sobre Educação Escolar Indígena após a Constituição Federal de 1988, para destacar as principais normativas deste período. Destacam-se a LDB (1996) e os PCN (2001), pois houve no Brasil um processo acelerado de expansão da oferta do Ensino Fundamental para as comunidades indígenas. Ressaltando que no início dos anos 2000 os governos assumem um perfil mais progressista, viabilizando maior participação dos movimentos sociais e da sociedade civil nas instituições do Estado, criando alternativas de equidade social como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR criada em 2003.

**Quadro 1. Principais Normativas sobre EEI após CF de 1988.**

Ano	Documento	Principais contribuições
1996	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Torna obrigatório o ensino de História e cultura Afro-brasileira e indígena (26-A inserido em 2008)</li> <li>– Assegura às comunidades indígenas o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem na Educação Básica (Art 32 e 35-A)</li> </ul>

Ano	Documento	Principais contribuições
		– Prevê a oferta de educação escolar bilingue e intercultural, bem como desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa (Art 78 e 79 revisado em 2021)
1998	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena– RCNEI	– Orienta os profissionais da Educação Escolar Indígena para a elaboração de programas que atendam aos anseios das comunidades indígenas – Apresenta temas transversais como terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde, relevantes para a flexibilização e significância do currículo.
1999	RESOLUÇÃO CEB Nº 3 e Parecer 14/99	– Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. – Prioriza a formação e atuação de profissionais indígenas, preferencialmente da mesma etnia que os estudantes. – Prevê a participação da comunidade nas decisões ligadas à escola. – Reforça que as agências governamentais devem promover as adequações institucionais e legais para assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10.172	– Discorre acerca da educação indígena, apresenta diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. – Estipula como meta: Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.
2008	Lei 11.645/2008	– Torna obrigatório o ensino de História e cultura Afro-brasileira e indígena alterando a LDB – Legislação aplicada para toda a Educação Básica.
2009	Decreto 6.861	– Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. – Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas <sup>21</sup> , ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. – Orienta a elaboração do plano de ação de cada território etnoeducacional da EEI, bem como seus agentes. – Estabelece critérios para os cursos de formação de professores indígenas.
2012	Resolução	– Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

<sup>21</sup> Terras indígenas distintas e distantes ocupadas pelo mesmo povo ou etnia parente (compartilham a mesma cosmovisão).

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Principais contribuições</b>
	CNE/CEB nº 05	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Discorre acerca dos objetivos, princípios, organização, projeto político pedagógico e da ação colaborativa para garantia da educação escolar indígena.</li> <li>– Estabelece critérios para a organização curricular das escolas indígenas, abrangendo a avaliação, formação e profissionalização dos professores indígenas.</li> </ul>
2015	Resolução CNE/CP nº 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.</li> <li>– Estabelece princípios, objetivos, orienta a construção e o desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas e define a colaboração e responsabilidade pela formação de professores indígenas.</li> </ul>
2017	Base Nacional Comum Curricular – BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A BNCC aponta aprendizagens essenciais para cada etapa da educação Básica.</li> <li>– Influencia diferentes modalidades de ensino, como a Educação do Campo e a Educação Indígena.</li> <li>– Define temáticas para serem abordadas de forma transversal, dentre elas, a educação para as relações etno-educacionais.</li> <li>– Os povos indígenas aparecem no documento vinculados à diversidade, e dentro do campo da educação física destacam-se nos jogos e brincadeiras, danças e lutas.</li> </ul>

Sistematização da Autora

Diante da sistematização das principais normativas sobre EEI após a CF de 1988, é possível constatar que há uma tendência de reconhecimento legal e curricular de suas especificidades arduamente conquistadas.

Para além das conquistas relacionadas especificamente à modalidade Educação Escolar Indígena, a Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, tem sua importância reconhecida no quadro, pois é também parte da luta do movimento indígena para frear o preconceito sofrido especialmente em contexto urbano, valorizando as contribuições desses diversos povos para a história e construção da nossa nação.

### Capítulo 3 - O movimento do rio

O rio dança, se balança  
O rio bate, mas também apanha  
Se dobra, se abaixa, se estica  
Movimenta conforme anda a vida

O presente capítulo articula-se ao objetivo específico: identificar a produção acadêmica do campo da Educação Física acerca da educação escolar indígena.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, a Educação Escolar Indígena, apoiada na legislação e normativas educacionais vigentes, não obedece a mesma lógica que a educação regular, cabendo aos povos indígenas dar prioridade aos conteúdos que julgarem mais relevantes para o desenvolvimento do sujeito e da coletividade que permeia seus modos de vida. Ao mesmo tempo, os povos indígenas têm o direito de acessar, cabendo ao Estado oferecer o acesso sistematizado aos conhecimentos não indígenas.

As práticas corporais culturais são de grande relevância para os povos indígenas especialmente quanto à formação de identidade, conexões interculturais e valorização da diversidade. LOBATO & ALENCAR (2023) ressaltam que nas práticas tradicionais há transmissão de saberes ancestrais, valor e uso do corpo. Em consonância com a perspectiva da pedagogia crítico-superadora, FREIRE *apud* LOBATO & ALENCAR (2023) afirmam que a Educação Física deve ser libertadora, valorizando diferentes culturas, contribuindo para a conscientização dos sujeitos.

Quanto a isso, o componente curricular Educação Física, que tem como objeto de estudo a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), se mostra relevante para o desenvolvimento integral dos sujeitos, possibilitando diversas vivências e reflexões em diálogo com diferentes componentes curriculares e temáticas transversais. O Coletivo de Autores (1992) aponta uma diversidade de conteúdos da cultura corporal a serem trabalhados pedagogicamente na escola: jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas. Tais conteúdos, acrescido de outros, como as práticas corporais de aventura, passaram a ser identificados como “unidades temáticas” no documento mais recente de orientação curricular nacional, a BNCC (2018).

A BNCC, seguindo, parcialmente, o que é preconizado na LDB (1996) e na Lei 11.645/2008, contempla os saberes de matriz indígena e africana, mas somente do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, e nas unidades temáticas “brincadeiras e jogos”, “danças” e “lutas”, contradizendo em certa medida, o artigo 26-A da LDB e a Lei 11645/2008 que indicam que os conteúdos das culturas de matriz indígena e africana deverão permear todo o currículo escolar.

Compreende-se que para superar as contradições sociais é preciso estabelecer e consolidar relações entre legislação, orientação curricular, prática pedagógica na realidade concreta das escolas e produção de conhecimento científico. Diante das reflexões apresentadas, questiona-se: A produção acadêmica da Educação Física Escolar tem considerado a Educação Escolar Indígena em suas pesquisas e socialização de conhecimento?

### **3.1. O rio que lê: Educação Física e Educação Escolar Indígena**

Conforme detalhado no Capítulo 1 - “Antes o Mundo não Existia”, que se dedicou ao caminho teórico-metodológico da investigação, foi realizado levantamento da produção acadêmica acerca da Educação Física e Educação Escolar indígena em periódicos e evento científico, bem como nos TCCs da FEF/UnB.

As palavras-chaves utilizadas foram: “educação indígena”, “educação intercultural”, “escola indígena”, “educação física escolar”, “indígena”, “formação de professores”, “práticas corporais” e “território etnoeducacional”. Dessas, aquela com maior incidência de respostas foi a palavra “indígena”, entretanto, os resultados nem sempre foram satisfatórios para contribuir com o estudo, revelando uma baixa quantidade de produções acadêmicas na temática e abrangendo um leque amplo de assuntos paralelos.

Foram encontradas no total 22 produções acadêmicas: 9 do XXIII CONBRACE e X CONICE, destes 4 do GTT de Relações Etnico-raciais, 4 do GTT Escola e 1 do GTT Corpo e Cultura; 0 no Banco de TCCs da FEF; 1 na Revista Brasileira de Ciências do Esporte; 0 na Revista Com Censo; 4 na Revista Corpoconsciência; 1 na Motrivivência; 4 na Revista Movimento; 3 na Revista Pensar a Prática.



O baixo número de estudos acerca das realidades indígenas é alarmante, indicando que essa é uma área que requer mais pesquisa para melhor monitoramento e investimento. A falta de Trabalhos de Conclusão de Curso na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, levanta a hipótese de que o assunto não tem sensibilizado os graduandos. A carência de contatos e discussões acerca da temática ao longo da trajetória acadêmica é um problema que atinge outros estados como o Ceará que, conforme PEREIRA & SOUZA (2021), 80% dos professores alegaram não ter formação para abordar lutas indígenas, conteúdo recomendado para estudantes do 3º e 5º ano pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Outra possibilidade para a falta de produções é a falta de contato, ou no caso, percepção de sujeitos indígenas, dito isso, pois a Universidade de Brasília recebe estudantes indígenas por meio de vestibular específico desde 2005 (SANTOS & CABELLO, 2020), o processo seletivo se deu de maneira descontínua ao longo dos anos, ficando mais recorrente após 2008, havendo uma pausa em 2013 e retomada após 2016 oferecendo primeiramente um leque pequeno de cursos, comparado ao total de cursos oferecidos, voltados à saúde, ciências agrárias e licenciaturas. A Faculdade de Educação Física recebe estudantes desde o ano de 2020. Por fim, a distância entre a vida cotidiana e as aldeias indígenas localizadas na região se apresenta como outro possível motivo para a inexistência de trabalhos no campo do indigenismo, em Brasília há pelo menos 3 territórios indígenas, que apesar de ocupados, não possuem demarcação: a Terra Indígena Multiétnica do Setor Noroeste, a aldeia Xucuru e o Portal do Xingu.

Ao realizar a leitura dos títulos, resumo e palavras-chave dos textos foi possível identificar as seguintes categorias e respectivas quantidades: 2 artigos tematizaram a discussão teórica, uma abordou “decolonialidade” enquanto a outra, a “interculturalidade”; 2 versaram sobre os Jogos Indígenas<sup>22</sup>; 11 trataram acerca de Práticas Corporais Indígenas, sendo 6 desses relacionados estritamente à aplicação da Lei 11.645/2008; 1 tratou sobre interculturalidade a partir de um relato de experiência; 1 sobre desigualdade étnico-racial; e 5 trabalhos tratam sobre a Educação Física no contexto de Escolas Indígenas.

---

<sup>22</sup> Jogos Indígenas é um evento multiesportivo que acontece anualmente, reunindo diferentes etnias. É realizado pelo Comitê Intertribal de Memórias e Ciência Indígena e Ministério do Esporte em parceria com governos estaduais e prefeituras (FERREIRA, 2010).

Do ponto de vista qualitativo, ressalta-se que as temáticas abordadas nos 5 trabalhos encontrados são de extrema relevância social e acadêmica, conforme poderá ser observado adiante. Porém, é problemática a quantidade de textos encontrados em fontes de socialização de conhecimento importantes para o campo acadêmico da Educação Física, que expressam, e, podem impactar, os currículos e prática pedagógica nas Escolas Indígenas. A análise quantitativa dos dados demonstrou que a produção acadêmica do campo está muito distante de abarcar a riqueza cultural e as questões vivenciadas pelos 305 povos indígenas que habitam o Brasil segundo o último Censo (IBGE, 2023). Revela-se, assim, a necessidade de mais pesquisas sobre a Educação Física no contexto das Escolas Indígenas, também como forma de resistência tendo em vista a importância de cada comunidade e etnia e o risco iminente que vivenciam, cotidianamente, seus territórios, suas vidas e culturas.

Os 5 trabalhos acadêmicos que versaram sobre a Educação Física no contexto de Escolas Indígenas, ou seja, que são pertinentes ao escopo deste trabalho, foram lidos na íntegra, analisados e compõem o Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2. Levantamento da produção acadêmica sobre Educação Física e EEI**

Autor e ano	Título	Revista	Link de acesso
SILVEIRA et al. 2024.	Cultura indígena Kaingang e o cuidado ambiental.	Movimento	<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/135518">https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/135518</a>
PEREIRA; GOMES. 2018.	Dança encantada e de resistência: (trans)significações corporais no Torém dos índios Tremembé.	Corpoconsciência	<a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5716">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5716</a>
PEREIRA; GOMES. 2023.	“Chama pros Cuiambá”: Educação Física na Escola Indígena Tremembé Maria Venância.	XXIII CONBRACE e X CONICE GTT- Relações étnico-raciais	<a href="https://www.cbce.org.br/evento/upload/432/VF-432-051559.pdf">https://www.cbce.org.br/evento/upload/432/VF-432-051559.pdf</a>
GABRIEL, R. 2010.	Cultura indígena: um novo olhar a partir das práticas esportivas e das brincadeiras tradicionais vivenciadas na escola.	Corpoconsciência	<a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3464">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3464</a>

LOBATO e ALENCAR, 2023.	Cultura Corporal Indígenas no Baixo Tapajós-PA.	XXIII CONBRACE e X CONICE GTT- Corpo e Cultura	<a href="https://www.cbce.org.br/evento/upload/2755/VF-2755-110124.pdf">https://www.cbce.org.br/evento/upload/2755/VF-2755-110124.pdf</a>
-------------------------	---	--	---

(Sistematização da autora)

Com a leitura na íntegra dos textos, passo a apresentar uma breve síntese de cada um deles, a fim de compreender a Educação Física no contexto das Escolas Indígenas e a Educação Física, bem como valorizar e ajudar a difundir o que tem se produzido nesta temática.

O texto “Cultura indígena Kaingang e o cuidado ambiental”, de autoria de Silveira *et al* (2024), parte do princípio de que a Educação Física é um espaço propício à disseminação da cultura corporal indígena, bem como é sensível para o ensino da educação ambiental. O artigo teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas de duas professoras que ministram o componente curricular Educação Física em Escolas Indígenas de Ensino Médio, em comunidades Kaingang distintas. A professora 1 é não-indígena, licenciada em Educação Física, ela reconhece a importância de abordar a educação ambiental, língua e cultura indígena, entretanto, aborda a temática de maneira esporádica vinculada a datas comemorativas, como o “Abril Indígena”. Já a professora 2 possui magistério, não tem curso superior, e desenvolve uma diversidade de práticas corporais indígenas, ressaltando não apenas o movimento como também a língua e a cosmovisão Kaingang como parte do cotidiano escolar. O instrumento de pesquisa foi um questionário respondido pelos estudantes das duas professoras, bem como estudantes do 6º ao 9º ano do território ao qual o pesquisador se fez presente. Como resultado, dentre os 10 questionários devolvidos, um deles destacou a falta de conteúdos que relacionam tais temáticas nos anos anteriores e outro comentou que as aulas eram exclusivamente em português, em contrapartida, todos afirmaram ser importante aprender sobre a cultura Kaingang e a ter conscientização ambiental. Concluiu-se que o componente Educação Física tem o potencial de contribuir com o resgate dos valores e saberes tradicionais e na conscientização ambiental.

Foram encontradas 2 produções acadêmicas de autoria de Pereira e Gomes tratando sobre o Povo Tremembé. A primeira se trata de um artigo de 2018 e intitula-se “Dança encantada e de resistência: (trans)significações corporais no Torém dos índios Tremembé”. A produção foi realizada no formato de ensaio com o objetivo de analisar a corporeidade utilizando como referência a fenomenologia de

Merleau-Ponty (1994). Relata o Torém<sup>23</sup> numa linguagem filosófica e sensível, a partir das experiências vividas, seus sentidos e significados. Para tal, abordou-se a perspectiva da interculturalidade, descolonização, estesia, *autopoiesis* e ecologia do saber. Ao se aprofundar no Torém e sua importância para o povo Tremembé, os autores destacam que esta prática compõe parte fundamental da identidade do povo em questão, estando presente na vida social e na formação educacional através das disciplinas: “Torém e espiritualidade Tremembé” no Ensino Médio e, no Ensino Superior, “Torém-ciência, filosofia e espiritualidade Tremembé”, com a graduação específica, no caso, o Magistério Indígena Tremembé Superior oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

O segundo texto de Pereira e Gomes tem como título “Chama pros Cuiambá: Educação Física na Escola Indígena Tremembé Maria Venância”, publicado em 2023. Como no primeiro texto, foi valorizado o Torém como meio tradicional de educação, estando presente na Escola Indígena Tremembé Maria Venância, *loco* da pesquisa, desde 1991. Atualmente a escola recebe da Educação Infantil ao Ensino Médio, conta com professores em formação e formados pela Licenciatura Intercultural Indígena, e oferta algumas disciplinas específicas para sua formação cultural. O relato trata de uma experiência intercultural entre a pesquisadora e os professores indígenas de Educação Física da escola que elaboraram conjuntamente uma sequência didática do componente com foco nas práticas culturais do povo Tremembé. Foram exploradas as seguintes atividades: caça ao tesouro, pesca competitiva, jogos de matriz indígena, coleta de materiais, bem como identificação de símbolos significativos para o povo Tremembé. Dessas, destaca-se, por representar bem a confluência da interculturalidade a partir do diálogo entre manifestações não-indígenas e indígenas, a brincadeira “Nó humano” e o “Torém”, mencionado anteriormente, tendo citada a canção: “Quem deu esse nó não soube dar. Esse nó tá dado eu desato já. Ô desenrola essa corrente, deixa os índios trabalhar”.

O artigo “Cultura indígena: um novo olhar a partir das práticas esportivas e das brincadeiras tradicionais vivenciadas na escola”, de autoria de Rosana Gabriel

---

<sup>23</sup> O Torém é uma prática cultural de dança e canto dos indígenas Tremembé, pode ser incorporado em rituais religiosos durante o consumo da bebida enteógena mocoioró, ensina sobre a identidade, luta e resistência deste grupo étnico. As músicas são entoadas em língua ameríndia e portuguesa; num formato circular, possuindo nomes de animais nas letras das músicas. (PEREIRA & GOMES, 2018)

(2010), tem por objetivo compartilhar as experiências vividas pelo grupo de professores indígenas em formação da Aldeia Bodoquena, em Porto Murtinho - MS. Estes, ministraram uma aula de Educação Física na modalidade Educação Escolar Indígena dentro da comunidade, atendendo crianças do povo Kadiwéu e Kinikinau. Anteriormente os professores não-indígenas que atendiam nas escolas do território não construíam plano de aula ou sequência didática, ficavam limitados a 3 conteúdos: futebol; atividades de condicionamento físico; e, brincadeiras de roda. Refletiu-se acerca da educação presente e desejada no território, concluindo que atualmente os professores indígenas estão capacitados para lecionar em prol do desenvolvimento da comunidade, sem perder a essência da cultura indígena, especialmente ao qual pertence. Elaborou um repertório de atividades de matriz indígena e não-indígena. Por fim, percebeu-se uma contínua preocupação em vincular a revitalização cultural ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de práticas esportivas e brincadeiras tradicionais destes povos.

O texto “Cultura Corporal Indígena no Baixo Tapajós - PA” teve por objetivo levantar reflexões e proposições acerca de uma cultura corporal indígena diferenciada nas escolas indígenas do Baixo Tapajós. Segundo os autores, as problemáticas ao qual as escolas passam são: predominância de práticas corporais ocidentais; e a Educação Física vista como componente curricular secundário, recebendo pouco investimento para a formação dos profissionais e para os recursos necessários para melhorar a qualidade do ensino. Os pesquisadores propuseram uma formação baseada em práticas corporais indígenas para incorporar ao currículo, usando como aporte teórico a abordagem crítico-superadora e documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

A produção acadêmica encontrada, embora pequena, indica elementos importantes sobre a Educação Física no contexto de Escolas Indígenas. Visando uma aproximação ainda maior com essa temática, foram realizadas duas entrevistas com professores indígenas que atuam com este componente curricular e que serão analisadas no próximo capítulo.

## Capítulo 4 - O curso do rio

Segue o fluxo  
Boto, peixe-boi e cardume  
Baixando o rio, a cada momento  
Se transforma e se supera.

Este capítulo se articula aos dois últimos objetivos específicos do presente trabalho, quais sejam: identificar se há o ensino do componente curricular Educação Física nas escolas indígenas onde atuam os professores participantes da pesquisa, bem como identificar os objetivos, avaliação, estratégias metodológicas, conteúdos, espaços e materiais; analisar se há e como se dá a interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais a partir dos apontamentos dos professores participantes da pesquisa.

Para tanto, foi realizada entrevista semi-estruturada com professores indígenas que atuam com o componente curricular Educação Física em Escolas Indígenas. Conforme descrito no Capítulo 1, foram encontradas dificuldades para a realização das entrevistas, tendo sido necessário buscar contato com indígenas de diversas etnias: Dessana, Kayapó Metuktire, Kokama, Kaingang, Khistje, Menyako, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kuikuro, Pataxó, Potiguara, Tukano e Xavante. Por fim, foi possível a participação de dois professores dos seguintes povos: Fulni-ô e Tupinikim.

### **4.1. O rio que questiona: Diálogos sobre a práxis na Educação Escolar Indígena**

O rio não parece, mas é gente. Fala, escuta, se comunica como um pai, um avô, um neto, afinal, Rio é parente, dá conselho e entende a gente. Inspirada na comunicação do rio, buscamos no diálogo estabelecer reflexões entre a realidade concreta e a fundamentação teórica.

Os dois professores entrevistados são indígenas, do gênero masculino, graduados em Educação Física por instituições particulares em municípios próximos à capital, e atuam nas Escolas Indígenas das comunidades em que residem. O fato de serem indígenas lhes confere um “lugar de fala” importante para refletir sobre a

realidade vivenciada. Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2017) nos apresenta este conceito como uma localização social parte da organização humana ao qual todos estão sujeitos, e que seja visível a influências dos diferentes grupos às hierarquias sociais produzidas.

Para melhor compreensão da localização social de onde partem esses sujeitos, a seguir se desdobrará uma breve introdução sobre cada um destes povos baseado no resumo do Instituto Socioambiental – ISA, no portal Povos Indígenas no Brasil – PIB. O povo Fulni-ô se concentra no sertão de Pernambuco, no centro do território fica o município de Águas Belas. Outra aldeia também ocupada pelos Fulni-ô é onde ocorre o Ouricuri. Este é um ritual que marca a identidade e pertencimento do povo (DIAZ, 2018). Segundo Silveira & Marques (2012), a etnia foi uma das únicas do Nordeste a preservar seu idioma, com exceção daquelas no Maranhão, preservando também o artesanato e o Toré. Já o povo Tupinikim, converge na região do Espírito Santo, ao todo, são três Terras Indígenas – TIs localizadas no município de Aracruz, a TI Tupinikim, Caieiras Velha II, e, Comboios. Este povo, devido às ameaças recebidas, parou de falar sua própria língua, mantendo como principal símbolo deste povo a dança do tambor (Banda de Congo). Sobre a tradição da Dança do Tambor, conforme Freire (2021):

As festas eram nos dias de São Benedito, Santa Catarina, São Sebastião e Nossa Senhora da Conceição, durando de dois a três dias: os índios tiravam o mastro da mata, e o Capitão do Tambor, todo ornamentado, usando bastão e cocar, comandava a Banda, saindo a convocar os índios para a dança, de casa em casa. Na ocasião, as índias preparavam uma bebida, a coaba, feita com aipim fermentado, enquanto os índios empregavam como instrumentos de percussão a cassaca (reco-reco antropomorfo) e o tambor, feito de madeira oca, recoberto de couro. (FREIRE, 2021. p.1).

A seguir faremos uma exposição dos dados por professor e, ao final, uma análise de conjunto articulada ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

#### **4.1.1 Exposição dos Dados: Educação Física na Escola Indígena da etnia Fulni-ô**

O professor da Escola Indígena da etnia Fulni-ô foi entrevistado no dia 16 de julho de 2024 . O Professor A, jovem da etnia Fulni-ô tem 28 anos, sendo o primeiro ano de experiência dele dentro da escola. Licenciado em Educação Física

pela Unopar de Garanhuns. Acerca da formação continuada, disse nunca ter participado de cursos de formação e aprimoramento pela esfera governamental, mas buscou por interesse próprio um curso de preparador físico de futebol. Quando perguntado sobre a presença em eventos acadêmicos e políticos, afirmou também nunca ter participado, mas que tem interesse em ir ao Acampamento Terra Livre, evento de cunho cultural, político e de geração de renda que acontece anualmente em Brasília (DF) durante o “Abril Indígena”. Na compreensão do professor, o Estado não valoriza a Educação Física, mas a escola sim, e dá como exemplo as reuniões entre professores que acontecem mensalmente na instituição escolar.

Esse professor foi contratado temporariamente pelo Estado através de um processo seletivo para trabalhar especificamente com Educação Física na Escola Indígena com Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de 20 a 25 crianças. A instituição em que trabalha é bilíngue, português/fulni-ô, e atende cerca de 500 educandos entre o Ensino Fundamental completo, Ensino Médio e EJA. A comunidade é considerada extensa e populosa e, por este motivo, a escola atende um elevado número de pessoas, não havendo assim necessidade de organização em turmas multisseriadas.

Sobre a estrutura física da escola, ele descreveu que é murada e não tem espaço verde em seu interior, mas externamente há uma praça com algumas árvores e coqueiros. No que diz respeito à estrutura física e material para o componente curricular Educação Física, afirmou haver somente um pátio que costuma adaptar para as aulas e que há previsão de construção de uma quadra. Quanto aos materiais, destacou como principais: bolas, cones, rede e peteca disponibilizados pela secretaria de educação, mas que ele necessita comprar outros, com verba própria, para qualificar as aulas. Para o Professor A, materiais e ideias não são impeditivos para ministrar boas aulas, apresentando aos mais jovens uma gama de conteúdos.

Sobre a organização do trabalho pedagógico do componente curricular Educação Física, de acordo com o professor, as aulas ocorrem duas vezes por semana durante 40 minutos. Para ele, o objetivo da Educação Física Escolar é promover saúde e bem-estar, desenvolver habilidades motoras e sensoriais, ensinar as crianças a competir, lidar com as emoções, desenvolver o espírito esportivo e o trabalho em equipe.



No que diz respeito aos conteúdos e estratégias metodológicas, o professor apontou que a BNCC é o principal documento norteador das práticas pedagógicas, sendo que a direção propõe planos de aula para serem desenvolvidos, no entanto, existe uma grande autonomia nas decisões sobre as aulas.

Segundo ele, o futebol é o conteúdo mais presente, justificando-o pela questão cultural, mas que se trabalha, também, com os jogos indígenas durante o mês de abril, onde ocorre uma gincana indígena, já no mês de junho são trabalhadas as modalidades olímpicas. Algumas práticas corporais indígenas e não-indígenas são conectadas e adaptadas, como no exemplo da “Corrida de Tora”, citada pelo professor.

Em relação aos instrumentos de avaliação, ele destacou a realização e desempenho nas atividades passadas e presença em aula.

Ainda no que concerne às práticas corporais na escola, o professor disse que, além de dar aulas, participa também dos momentos de recreação que acontecem nos intervalos das aulas. Citou atividades como o futebol, a queimada e a corrida como as mais solicitadas pelos educandos e também aquelas que eles demonstram ter maior apropriação, além de também demonstrarem mais destreza pelo estágio de desenvolvimento em que se encontram.

As maiores dificuldades encontradas pelo Professor A são em relação aos materiais, pois, segundo ele, a maioria dos professores trabalham sem ou com muito poucos. Cone, bambolê, corda naval e demais aparelhos para organizar um circuito motor são exemplos de materiais que o professor entrevistado gostaria de ter acesso. Outra dificuldade apontada se refere ao uso do celular, pois, relatou que os educandos passam muito tempo em frente à tela.

Uma questão que, segundo ele, poderia melhorar é o tempo de aula, que poderia ser mais longa e seria interessante, também, acrescentar pelo menos mais uma aula por semana. Como destaque, ele apontou que não enfrenta dificuldades para estabelecer o domínio da turma.

O ano letivo da escola é diferenciado, segundo o relato do professor, pois no período de setembro a novembro ocorre o “Ouricuri”, ritual religioso e restrito em que os Fulni-ô se isolam num local específico e trabalham de forma comunitária. Cada membro tem sua função dentro do ritual.

#### **4.1.2. Exposição dos Dados: Educação Física na Escola Indígena da etnia Tupinikim**

O segundo professor, entrevistado no dia 19 de julho de 2024, é da etnia Tupinikim. Este educador é mais experiente, tem 43 anos de idade, 14 anos de formação e atua como professor há 8 anos, apesar do contrato ser temporário. Em relação à formação continuada, destacou sua participação frequente em cursos de formação e aprimoramento. Segundo ele, as formações ocorrem quando a secretaria de educação do município demanda, em média de 1x por mês e são voltadas à temática indígena, sendo ofertadas pela instituição por dois professores indígenas do quadro efetivo, e com uma frequência quase mensal. Quando perguntado sobre a participação em eventos acadêmicos e políticos, afirmou ter participado do Fórum de Esporte e Lazer de Povos Indígenas<sup>24</sup> em 2015, sendo ele um dos únicos indígenas com graduação concluída na área naquela ocasião.

A escola em que o referido professor atua atende por volta de 320 crianças indígenas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma comunidade grande e populosa, a escola atende um grande número de pessoas, não havendo necessidade de turmas multisseriadas.

Acerca do corpo docente, segundo o professor, a maioria dos profissionais da escola são indígenas, os únicos não indígenas são aqueles que ministram aulas de componentes que não tem professor indígena.

A autonomia oferecida para esta modalidade de ensino encontra como barreira as condições de trabalho, havendo uma discrepância em determinados aspectos ao compararmos dados como o grau de instrução dos professores, acesso a estruturas como biblioteca, quadra de esportes e outros (BRASIL, 2023).

Sobre a estrutura física, ele descreveu que a escola é redonda, em formato de um cocar e é toda murada. O professor ressaltou que, no início, a instituição era voltada para o Ensino Médio, não tinha quadra e era necessário andar alguns metros para a realização das aulas de Educação Física. Hoje, a escola conta

---

<sup>24</sup> Evento ocorrido no MT, onde debateu-se 1) esporte, lazer e desenvolvimento sustentável; 2) esporte e lazer, cultura e território; 3) esporte de alto rendimento e atleta indígena e; 4) esporte, lazer, saúde e educação. Um dos elementos de maior destaque em todas as discussões foi a necessidade de demarcação das terras dos povos indígenas (CARTA DO PRIMEIRO FÓRUM NACIONAL DE POLÍTICAS DE ESPORTE E LAZER PARA OS POVOS INDÍGENAS – FOPPELIN, 2015). Disponível em: <https://foppelin.wordpress.com/> Acesso em: 07/07/2024.

com quadra poliesportiva e ao lado tem o espaço comunitário para celebrações, que também é utilizado para algumas atividades da Educação Física.

Em relação aos materiais utilizados, ele destacou como os mais comuns: bola, cone, rede, bambolê e pinos de boliche. O professor analisou que a instituição tem dificuldades em adquirir materiais, principalmente os objetos de cunho cultural produzidos pelos próprios indígenas, pois é preciso nota fiscal e os parentes<sup>25</sup> artesões não costumam emitir. Alguns dos materiais usados são do próprio professor, em especial os culturais.

Sobre a organização do trabalho pedagógico, o componente curricular Educação Física é abordado em duas aulas seguidas de 50 minutos por semana. O calendário da escola é diferenciado, mas coincide com o início e término das aulas do município.

Quanto aos objetivos da Educação Física, o professor afirmou que acompanha o plano de ensino do município, elaborado por profissionais indígenas que estão na secretaria de educação, trabalhando de forma conjunta acerca das problemáticas específicas dos povos indígenas, buscando realizar um trabalho diferenciado que garanta a vivência da cultura Tupinikim bem como dos esportes e brincadeiras não-indígenas.

Segundo ele, os planos de aula são desenvolvidos semanalmente, assim como as reuniões de coordenação, já o Conselho de Classe se dá ao final de cada trimestre.

Em relação aos conteúdos, ele ressaltou que variam entre práticas indígenas e não-indígenas, destacou, inclusive, que os estudantes pedem bastante para “jogar bola” (futebol), e que esse é um elemento mais frequentemente usado em momentos de negociação para realização de outras atividades.

Acerca das estratégias metodológicas e sobre as conexões entre práticas indígenas e não-indígenas, o Professor B fez um relato contando de algumas situações pedagógicas significativas. Certa vez, levou os educandos para o rio, para trabalhar a pesca e em outra oportunidade para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para praticar o arco esportivo, uma experiência semelhante à vivenciada nos Jogos Tradicionais<sup>26</sup>. Nesse dia, os estudantes tiveram a

---

<sup>25</sup> O termo “parente”, no contexto indígena, se refere a outro indígena, sendo do mesmo povo ou não e sem a necessidade de vínculo familiar ou sanguíneo.

<sup>26</sup> Refere-se aos Jogos dos Povos Indígenas do Espírito Santo, evento esportivo indígena que reúne apresentações culturais, roda de conversa, feira de artesanato e competição de oito modalidades em que os participantes precisam estar com adornos e pinturas no corpo (DAL GOBBO, 2022).

oportunidade de vivenciar uma das modalidades dos jogos que é o “Arco e Flecha”. Naquela ocasião, três estudantes se mostraram muito habilidosos, então, o treinador questionou se eles treinavam regularmente, todavia, esses estudantes só praticavam quando tinha os Jogos Tradicionais e dentro da disciplina de Educação Física. O treinador que os recebeu apontou que se treinassem com regularidade poderiam alcançar bons resultados no esporte.

O professor contou ainda sobre as trilhas feitas dentro da comunidade para vivenciar as práticas corporais de aventura, entretanto, apontou que é uma responsabilidade muito grande, o que limita um pouco essas ações e vivência com este conteúdo. Por um outro lado, essas vivências na mata já fazem parte do cotidiano dos Tupinikim. Ele relatou ainda que na Semana Indígena, em que acontecem oficinas de artesanato, uma vez ele ficou responsável por fazer esteiras que são tipo tapetes grandes, mas feitos com tabûas. Ele convidou somente os estudantes que sabiam chegar ao Taboão<sup>27</sup>, para não expor aqueles que ainda não sabiam chegar em risco, porque não é um lugar muito acessível e ele não tinha como se responsabilizar pela segurança de todos e, mesmo assim, foram muitos os educandos que se deslocaram até o local.

Quanto à avaliação, ele disse optar, como instrumento, relatórios com a produção e participação dos estudantes.

As maiores dificuldades apontadas pelo professor foram: a oferta de algumas ações como trilha/passeio; compreensão da matéria, se os estudantes compreendem aquilo que lhes é ensinado; e o uso do celular, que atrapalha a motivação para participar. Já em relação a melhorias para a escola, ele comentou que seria interessante adquirir alguns materiais que tem o potencial de atrair a atenção dos estudantes, como mesa de futmesa, ping pong, etc. Ele ressaltou que a escola em que ele atua é a única da região que tem quadra.

O professor ressaltou a sua satisfação com o trabalho que vem realizando, afirmou que se não desse aulas de Educação Física não saberia o que fazer, pois ama sua profissão e se sente feliz em ver as crianças realizadas com o que ele apresenta a elas, alegou ainda que existe muito amor na relação professor-aluno. Além do trabalho na escola, ele coordena um projeto social de

---

<sup>27</sup> Local irrigado onde cresce a planta denominada “taboa”.

futsal dentro da comunidade, que atende crianças de 6 a 17 anos, indígenas e não indígenas da vizinhança.

#### **4.2 Análise dos Dados: Educação Física a partir das Escolas Indígenas**

A intenção da presente análise não é estabelecer um caráter comparativo entre as realidades das duas Escolas Indígenas e práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, mas destacar alguns pontos considerados significativos, à luz dos objetivos específicos, e articulação teórica, que possam contribuir para a reflexão acerca da Educação Física no contexto das Escolas Indígenas.

Do ponto de vista da formação inicial, o fato de ambos os professores serem formados em instituições privadas de ensino leva à reflexão sobre a necessidade, ainda premente, de democratização da universidade pública e dos institutos federais, assim como a ampliação e o fortalecimento de políticas afirmativas que garantam condições de acesso e permanência ao ensino superior por grupos sociais historicamente excluídos desses espaços de formação, como indígenas e quilombolas. O acesso ao Ensino Superior, além de difícil, ainda é muito recente, durante a entrevista, o Professor B afirmou que em 2015 ele foi ao “Fórum de Esporte e Lazer de Povos Indígenas” e era um dos únicos parentes com formação na área.

Nesse sentido, ações afirmativas como o Vestibular Indígena, cursos de Licenciatura Indígena e demais editais específicos para acesso ao ensino superior são fundamentais para garantir a formação de professores e a qualidade da Educação Básica, respeitando a legislação vigente tão duramente conquistada pela luta política das comunidades, organizações indígenas e indigenistas. Inclusive, o PNE (BRASIL, 2001) estipula como metas:

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, segundo Leite (2020), é responsável pelos cursos de Licenciaturas Indígenas em Instituições de Ensino Superior – IES, federais ou não, visa formar professores indígenas para atuar dentro de suas comunidades para o Ensino Fundamental e Médio, nas áreas de: línguas, artes e literaturas; ciências da natureza; matemática; ciências sociais e humanidades. Geralmente, o curso se organiza em momentos de ensino presencial nas universidades e momentos de formação e desenvolvimento de ações nas aldeias. A iniciativa visa oferecer uma formação intercultural e interdisciplinar, valorizando as línguas indígenas, apesar de muitas vezes o português ser a língua principal. Outro aspecto importante é a produção de materiais didáticos de autoria indígena e a participação de lideranças indígenas, estudantes e professores na avaliação e planejamento das etapas do curso.

Já o Vestibular Indígena, se configura como uma iniciativa das universidades para oferta de vagas específicas para os povos indígenas, através de um processo seletivo igualmente específico, levando em consideração o contexto educacional indígena. As provas costumam ser realizadas na cidade onde fica a instituição e em outros polos próximos às comunidades. Segundo Santos & Cabello (2020), a Universidade de Brasília, por exemplo, ofereceu inicialmente um número bastante reduzido de vagas, voltadas às áreas da Saúde e Ciências Agrárias. Com o passar dos anos, foi ampliando a oferta, passando a incorporar cursos de licenciatura, Engenharia e outros. Atualmente, a quantidade de ingressantes ultrapassa em mais de 10x o primeiro processo seletivo aplicado. Ainda assim, os cursos podem optar por receber ou não estes estudantes a cada processo seletivo, não havendo uma norma acerca da obrigatoriedade de oferta. A FEF/UnB passou a oferecer duas vagas por semestre, no Curso de Licenciatura em Educação Física,

no Vestibular Indígena, somente em 2019, com o primeiro ingresso em 2020<sup>28</sup>. O primeiro processo seletivo específico para indígenas foi em 2005 (SANTOS & CABELLO, 2020).

Um fator relevante levantado pelos autores supracitados são as condições de acesso e permanência, visto que existem dificuldades dos mesmos se manterem na universidade, e que alguns departamentos não se encontram preparados para receber estes graduandos, devido a questões estruturais e políticas. O apoio financeiro é outro fator decisivo na permanência dos indígenas, no caso do convênio FUNAI-UnB (2004 a 2013) o pagamento de bolsas e apoio logístico aos graduandos era obrigatório, hoje as bolsas são financiadas, principalmente, pelo MEC e as IES.

Para além das melhorias necessárias em relação ao vínculo com as instituições formativas, outro vínculo que carece de ser reformulado é o empregatício, tendo em vista o crescente número de professores temporários no quadro. Segundo o Inep, atualmente o número de professores temporários no nível estadual supera os de efetivos, enquanto que na escala municipal e federal a quantidade de efetivos vem diminuindo a medida em que os temporários vem aumentando (BRASIL, 2023), deixando como questionamento: “que educação estamos construindo?”. Esta natureza de contrato de trabalho tem se mostrado uma tendência com a atual política econômica, aumentando o grau de insegurança do profissional, privando-o de direitos, plano de carreira, estabilidade, afetando na continuidade e qualidade do serviço oferecido.

Já no que se refere à formação continuada dos professores participantes da pesquisa, foi observada uma diferença significativa que pode ser explicada, por um lado, pela diferença no tempo de profissão. Mas por outro, pela atuação mais sistemática de uma das secretarias de educação, com momentos de aprimoramento e reuniões. Destaca-se a Secretaria Municipal de Educação que se articula com o contexto Tupinikim, o que, tem permitido, segundo o professor desta etnia, um processo continuado de formação e conexão com as questões e saberes indígenas. A Resolução nº1 de 2015 do CNE, vinculada ao MEC, estipula que o professor tem

---

<sup>28</sup> GOMES, Millena. Projeto de Extensão Comunica FEF. Notícia: “FEF recebe estudantes indígenas após aderir à vestibular em parceria com Funai. Comunica FEF”. Disponível em: <https://fef.unb.br/index.php/noticias/232-fef-recebe-estudantes-indigenas-apos-aderir-a-vestibular-em-parceria-com-funai#:~:text=A%20presen%C3%A7a%20de%20estudantes%20ind%C3%ADgenas%20cresce%20a%20acesso%20de%20membros%20de%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20aos>  
Acesso em: 08/09/2024.

pleno direito de participar da formação continuada e que esta seja ofertada e viabilizada, levando em consideração os princípios: territorialidade, saber indígena, participação de lideranças, currículo compatível com os objetivos educacionais da aldeia, interculturalidade, pesquisa e docência. O documento recomenda organizar as formações continuadas no âmbito dos territórios etnoeducacionais, entretanto, não recomenda uma frequência para tal.

Sobre o oferecimento do componente curricular Educação Física, no contexto da Educação Escolar Indígena é possível por oferecê-lo ou não, entretanto, a própria BNCC (2018) recomenda a consideração de seu conteúdo em modalidades específicas de ensino, como a Educação Escolar Indígena, levantando seus princípios:

coletividade, reciprocidade, integralidade, 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. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018. p. 18).

Ambas as escolas oferecem o componente curricular Educação Física e essa apresentou diferentes intencionalidades pedagógicas. O Coletivo de Autores (1992), analisou criticamente os diferentes objetivos que se atrelam a diferentes concepções de ser humano, educação e sociedade, e que justificam ao longo da história a presença da Educação Física na instituição escola, tais como: aptidão física a partir do foco no preparo do corpo físico; a promoção da racionalidade e eficiência através da esportivização dos conteúdos; o desenvolvimento integral com base na perspectiva crítico superadora, cujo objetivo reside na leitura crítica da realidade, analisando a história e relevância do conhecimento a ser apreendido, visando contribuir para a transformação social, além da ênfase nos aspectos gestuais, técnicos, históricos, culturais e sociais dos conteúdos da cultura corporal (jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica, capoeira).



Tendo em vista os dois professores entrevistados, percebeu-se que o Professor A têm uma visão mais esportivizada da Educação Física, ao valorizar a competição, como no desenvolvimento de conteúdos da Olimpíadas e dos Jogos Indígenas, preocupando-se com o desenvolvimento motor, emocional e social a partir dos valores do esporte, como: saber lidar com a vitória e com a derrota, trabalho em grupo, manter hábitos saudáveis, bem-estar e etc. Quando perguntado quais materiais ele gostaria que a escola adquirisse, respondeu corda náutica e demais materiais para compor circuito motor. Fazendo uma referência ao Coletivo de Autores (1992), é importante refletir criticamente sobre tais perspectivas de Educação Física Escolar, aptidão física e esportivizada, pois pode privilegiar o desempenho físico dos estudantes e os resultados esportivos, em detrimento do desenvolvimento integral e valores como solidariedade e trabalho coletivo, indo contra o que se espera de uma educação mais crítica, voltada para a autonomia e liberdade, como propõe Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido (1987) e Pedagogia da Autonomia (1996).

Ao mesmo tempo, ressalta-se que o educador supracitado desenvolve conteúdos baseados em práticas corporais indígenas, ainda que já num contexto também de esportivização. O mês de abril (Abril Indígena) é aquele em que mais se aprofunda estes conhecimentos, pois é quando há uma gincana de modalidades indígenas na instituição.

Refletindo sobre os dados do Professor B, é possível inferir que esse apresenta uma concepção de Educação voltado ao desenvolvimento integral e com uma diversidade de conteúdos trabalhados, apresentando um repertório amplo, especialmente no que diz respeito aos saberes de matriz indígena. O professor comentou a respeito das trilhas, do arco e flecha, confecção de materiais, artesanato, brincadeiras indígenas, “Semana Indígena” entre outros. Interessante notar que as duas escolas realizam gincanas indígenas. Neste caso, entende-se que existe uma preocupação por parte do professor, da escola e da secretaria de educação em preservar e socializar as culturas indígenas, e ainda viabilizar a interculturalidade, ao oferecer práticas corporais indígenas e não-indígenas.

É possível articular a prática pedagógica, brevemente descrita, com as contribuições do Coletivo de Autores (1992) ao afirmarem que:

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 42)

Ressalta-se que parece haver uma tendência dentro das aldeias de aproximar as crianças e jovens das práticas corporais indígenas, de forma lúdica e atrativa, incentivando os sentimentos de pertencimento e autoestima, como nos eventos citados pelos professores: gincana baseada nos Jogos Indígenas (professor da etnia Fulni-ô) e Semana Indígena (professor da etnia Tupinikim).

A BNCC (2018), documento apontado por ambos professores como norteadores de suas práticas pedagógicas, afirma que a Educação Física visa:

ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros 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 (BRASIL, 2018. p. 215).

Apesar de não ser citada na Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”, o RCNEI de 1998 compreende que a Educação Física faz-se necessária nas escolas não-indígenas para difusão da cultura corporal e em decorrência dos hábitos de vida da sociedade que vem se mostrando cada vez mais sedentária. Já no caso da Educação Escolar Indígena, o próprio documento (BRASIL, 1998) afirma que os povos indígenas desempenham atividades físicas cotidianamente, seja por labor, ritual ou lazer. Desta forma, o RCNEI (*IBIDEM*) sugere que a Educação Física assumiria um papel complementar à educação corporal que ocorre fora das escolas, conforme a mentalidade da época, mas que não é dada continuidade nos documentos mais atuais, como a Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012.

Ainda analisando a escolha dos conteúdos trabalhados pelos professores, nota-se uma preocupação em variar os conhecimentos abordados, perpassando pelas unidades temáticas preconizadas na BNCC. Na documentação, o esporte, a dança, os jogos e brincadeiras recebem uma ênfase maior da temática indígena em relação às outras unidades. Entretanto, o que se destaca dentro na Educação Escolar Indígena é a vivência de práticas corporais tradicionais, às vezes

vinculada ou não com práticas não-indígenas, trazendo novos sentidos e significados para o chão da escola. As produções acadêmicas analisadas no levantamento realizado e as entrevistas dimensionam de que forma isso pode ocorrer.

Levando em consideração as informações absorvidas nas entrevistas, pode-se afirmar que a Educação Física possui particularidades nos currículos das Escolas Indígenas, diferente de outras modalidades de ensino. No caso das leituras e entrevistas realizadas, percebeu-se que, no contexto escolar indígena pesquisado a partir dos educadores, há uma preocupação com a vivência e compreensão de práticas corporais não indígenas e indígenas como parte dos conhecimentos a serem desenvolvidos na Educação Física Escolar. Analisa-se que as práticas corporais de matriz indígena são de grande relevância para os povos, especialmente em dois aspectos: identidade e valorização. É possível articular os relatos dos professores que atuam com as crianças dos povos Fulni-ô e Tupinikim, com as reflexões propostas por Pereira & Gomes (2018) acerca do povo Tremembé sobre o Torém, elemento que compõe uma parte tão fundamental do povo em questão, estando presente na vida social e em disciplinas específicas.

Como dado comum das duas realidades, nota-se que ambos professores trabalham ativamente com o futebol. Esta é uma atividade bastante atraente entre os indígenas em geral, solicitada com grande frequência segundo os professores participantes da pesquisa. É possível inferir que os professores adotam conteúdos e atividades variadas, muitas vezes relacionadas à cultura corporal do seu próprio povo, levando em consideração o estágio de desenvolvimento da turma, e usando quando necessário o futebol como “moeda de troca”. É importante ressaltar a importância do futebol para os povos indígenas que é, inclusive, considerado esporte tradicional do povo Kaingang, segundo Junior e Faustino (2009), sendo praticado por diferentes gêneros quase que diariamente nos momentos de lazer. A temática do esporte e lazer em muito interessa aos indígenas, tendo em vista que o esporte é uma das principais atividades de lazer dos povos indígenas (*IBIDEM*).

Em relação à avaliação, o Professor A indicou como instrumentos de avaliação: a observação da realização e desempenho nas atividades passadas e presença em aula. Já o Professor B destacou como instrumentos os relatórios com a produção e participação dos estudantes. Ainda que seria oportuno ter mais elementos para uma análise mais aprofundada da categoria avaliação, é possível

inferir que a participação parece ser o instrumento preponderante, destacando-se, também, a consideração da produção dos estudantes por parte do professor da etnia Tupinikim. Analisa-se que seria interessante uma diversificação dos instrumentos de avaliação (individuais, coletivos, escritos, orais, gráficos - desenho, lúdicos) adequados ao público atendido, crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em alguma medida, a prática pedagógica dos professores supera o que, por muitos anos, marcou a Educação Física Escolar: o modelo esportivista, ao qual avalia o desempenho do estudante voltado para o alto rendimento, com ênfase nas avaliações parciais e contribuindo para processos de exclusão (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Na perspectiva da abordagem crítica-superadora, a avaliação deve servir para verificar a distância do eixo curricular do projeto pedagógico, podendo haver múltiplas formas e critérios a serem seguidos para realizar uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem (*IBIDEM*). A escolha do instrumento “relatório”, apontado pelo Professor B, parece, em alguma medida, se articular ao que é proposto pela abordagem crítico-superadora em termos de avaliação com foco no processo, diferentemente da avaliação por desempenho, herança da abordagem esportivista.

Quanto aos espaços ocupados pelas atividades pedagógicas da Educação Física nas Escolas Indígenas de maneira geral, segundo o INEP (2023), esses variam entre quadras esportivas, pátios, área verde e outros, com ênfase em outros, já que apenas 5,6% das escolas possuem quadra, 21,2% possuem pátio e 29,6% possuem área verde. No caso das escolas as quais atuam os professores entrevistados, estas apresentam alguma estrutura construída para o acontecimento das aulas, o que podemos perceber como um elemento importante para o ensino-aprendizagem do componente. No caso do Professor B, a escola possui quadra poliesportiva e espaço de celebrações próximo que também é utilizado para as aulas. Já a Escola Indígena localizada em território Fulni-ô dispõe apenas de pátio e não dispõe de área verde interna, sendo este um fator limitante para as vivências nas aulas de Educação Física.

Ainda no que tange à estrutura física, destaca-se que ambas as instituições são muradas, o que se aproxima do modelo tradicional de escola urbana. Analisa-se que este modelo de escola impacta na perda de contato visual e interação com o ambiente externo, perdendo-se o contato com a natureza e com a

vida nos arredores. Ressalta-se a arquitetura da escola da etnia Tupinikim, redonda e em formato de cocar, trazendo à tona elementos indígenas na configuração do espaço da escola.

O tempo dedicado à Educação Física variou entre as duas instituições, segundo os professores, em uma delas de 40 minutos (2x por semana) e na outra de 1 hora e 40 minutos 1X por semana. Conforme analisou o Professor A, o tempo de 40 minutos é insuficiente para o processo de ensino-aprendizagem, sendo esta carga horária considerada uma dificuldade. Apesar de mais tempo de aula na escola do povo Tupinikim, analisa-se que ainda permanece uma fragmentação e organização do tempo próxima a da escolas urbanas, um processo de disciplinarização do tempo que não é coerente com o tempo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e com as cosmovisões indígenas.

Um aspecto interessante da organização da escola Fulni-ô, é o calendário diferenciado e o bilinguismo. Silveira *et al.* (2024) destaca a importância do uso da língua indígena no contexto escolar, sendo que “a marginalização das línguas indígenas não apenas representa um apagamento cultural, mas também constitui uma violação dos direitos e identidade dos povos indígenas” (SILVEIRA *et al.*, 2024. p. 14). O calendário diferenciado reafirma o compromisso com os direitos educacionais dos povos indígenas, começando o ano letivo da escola Fulni-ô em dezembro em respeito ao ritual mencionado, este, constitui-se “em um mistério e fonte de muita curiosidade para a comunidade local não indígena (SILVEIRA & MARQUES, 2012)”.

Já em relação aos materiais, apesar de disponíveis, estes se mostram de acesso dificultado ou insuficiente, restringindo o professor a desenvolver conteúdos que dependem apenas do próprio corpo, induzindo o professor a adquirir seu próprio material para colaborar com a qualidade da aula. Especialmente no que diz respeito aos elementos produzidos pelos próprios indígenas, como os artesanatos, há dificuldades de compra, pois são geralmente comercializados de maneira informal, o que acaba sendo travado pelo processo burocrático requerido, sendo este um elemento a ser melhorado para que, de fato, a interculturalidade possa se fazer presente enquanto um princípio da Educação Escolar Indígena.

Além do trabalho durante o tempo destinado às aulas de Educação Física, ressalta-se a dedicação dos professores entrevistados em outros momentos, como no intervalo, no caso do Professor A, que se ocupa ao propor atividades

recreativas. E, no caso do Professor B, na atuação em projeto social de futsal, criado por ele, dentro da comunidade, que atende crianças de 6 a 17 anos, indígenas e não indígenas residentes nos arredores.

Em relação às dificuldades, além da questão dos materiais, ambos os professores apontaram o tempo excessivo no uso de equipamentos com telas dos estudantes. Analisa-se que a problemática em questão não se dá pelo acesso a tecnologias, patrimônio científico e cultural humano ao qual os sujeitos indígenas devem ter acesso se assim desejarem, e que não deveria representar uma ameaça à manutenção da cultura indígena, mas a longa exposição a telas traz prejuízos para o desenvolvimento infantil quando em excesso. A Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP indica o tempo total diário, saudável. No caso para a faixa etária das crianças dos Anos Iniciais, o tempo recomendado é entre uma e duas horas por dia (SBP, 2022).

Como síntese dos elementos mais significativos, percebeu-se tanto nos relatos dos professores, quanto nas leituras realizadas, que estamos passando por uma fase de mudança e de consolidação das Escolas Indígenas, já que se nota uma ampliação no acesso a espaços formativos como o magistério e a licenciatura indígena. De toda maneira, as condições de trabalho são determinantes para o ensino de Educação Física ou componente similar, que desenvolva conteúdos da cultura corporal, tendo em vista a especificidade de cada território etnoeducacional.

O fato de haver o componente curricular Educação Física nas duas escolas e com professores com formação superior é muito importante e pode contribuir sobremaneira com a interculturalidade, com o desejo de articular a cultura corporal de matriz indígena e não-indígena, talvez como reflexo das políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, a partir da força do movimento indígena. A formação inicial e continuada, que considera os princípios da Educação Escolar Indígena, são fundamentais para que não haja uma reprodução de uma Educação Física acrítica e desconectada da realidade, mas que, ao contrário, possam fortalecer o processo de escolarização como dimensão essencial para a socialização dos saberes indígenas e não indígenas e para o fortalecimento das lutas empreendidas pelos povos para proteção e valorização de seus territórios e de suas vidas.

## A última pororoca: Considerações finais

O rio conflui assim  
como conflui a vida,  
nas encruzilhadas  
dão-se adeus e boas-vindas.

O presente trabalho buscou refletir sobre a relação entre o componente curricular “Educação Física” e as Escolas Indígenas, a partir do problema de pesquisa: O componente curricular “Educação Física” está presente em Escolas Indígenas? Caso sim, quais os limites e possibilidades do ensino de Educação Física nestas escolas? Há interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais?. O objetivo geral foi: compreender a Educação Indígena, na e analisar o ensino do componente curricular Educação Física em escolas indígenas; E, como objetivos específicos: Compreender a educação indígena, seus princípios e formação de professores a partir de seus marcos normativos e da literatura; Identificar a produção acadêmica do campo da Educação Física acerca da educação escolar indígena; Identificar se há o ensino do componente curricular Educação Física nas escolas indígenas onde atuam os professores participantes da pesquisa, bem como identificar os objetivos, avaliação, estratégias metodológicas, conteúdos, espaços e materiais; Analisar se há e como se dá a interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais a partir dos apontamentos dos professores participantes da pesquisa.

Diante do exposto, ressalta-se, com base nos marcos normativos e na literatura, que a Educação Escolar Indígena atual é fruto da luta construída pelo movimento indígena. Sendo essa, diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue, prezando pela coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade, alteridade, culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares, considerando seus projetos educativos, cosmologias, lógicas, valores e princípios pedagógicos próprios.

O levantamento sistemático da produção acadêmica sobre Educação Física e EEI apontou que, apesar de muito relevantes, são poucos os trabalhos existentes relacionados à temática indígena, especialmente no que diz respeito à

atuação dentro das Escolas Indígenas. Sendo assim, é urgente a realização de mais pesquisas e socialização com ampla divulgação para indígenas e não-indígenas.

Compreende-se que a Educação Física, enquanto componente curricular, é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano em todas as fases da vida, sendo de grande relevância a presença desta dentro das escolas. Apesar de não ser obrigatória pela autonomia das Escolas Indígenas, já se faz presente no cotidiano escolar. Quando trabalhada como componente curricular, como no caso das escolas dos professores participantes da pesquisa, a Educação Física apresenta intencionalidades pedagógicas e significativas contribuições para a formação humana, apresentando distintos objetivos, instrumentos de avaliação, estratégias metodológicas, conteúdos, espaços e materiais, conforme se buscou discutir neste trabalho e que almeja-se possa ser ampliado e objeto de análise em outras pesquisas para que tenhamos mais elementos acerca da Educação Física no contexto da Educação Escolar Indígena.

Foi possível observar que há interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais a partir dos apontamentos dos professores participantes da pesquisa, a interculturalidade apresenta como possibilidade criar atividades que mesclam elementos provenientes de diferentes culturas como no caso da caça ao tesouro, confecção de arte indígena, pintura e etc. Ambos professores entrevistados demonstraram se preocupar em abordar os saberes corporais indígenas e em relacioná-lo de alguma forma com os conhecimentos não indígenas, como no caso do arco e flecha, onde relacionaram o esporte olímpico à prática ancestral, sem contar as trilhas, saídas de campo e demais dinâmicas mencionadas tanto nas entrevistas quanto nas produções acadêmicas selecionadas, havendo interlocução entre elas, especialmente no que diz respeito a valorização e reconhecimento de elementos importantes da própria cultura e de outros povos, como o jogo da onça e o ronkrã (PEREIRA & GOMES, 2023). Algumas datas são mais sensíveis na abordagem desta temática, como o “Abril Indígena” e o período dos “Jogos Indígenas”, mas também se faz presente no cotidiano da prática pedagógica. Havendo um dos entrevistados ao qual conta com acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação que oferece frequentemente formação continuada a ele e aos demais professores indígenas do Espírito Santo.

Os povos indígenas, tendem a valorizar as práticas corporais produzidas e apropriadas historicamente por esses sujeitos. Nas Escolas Indígenas, para além



dos esportes, recomenda-se que todos os conteúdos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), chamadas de “unidades temáticas” BNCC (2018), e outras tantas manifestações indígenas e não indígenas se façam presentes no chão da escola. A busca pela socialização de conhecimentos e da proposição de uma diversidade de experiências corporais parece ser parte da prática pedagógica dos professores entrevistados. Para materializar essa busca, são necessárias adequadas condições de trabalho e formação inicial e continuada, de forma a valorizar as práticas corporais indígenas, estipulando diálogos interculturais que rompam com a lógica de Educação Física Escolar meramente esportivista, higienista ou ainda não fundamentada, e que possa, de fato, contribuir, para uma educação emancipadora e como instrumento de lutas dos povos indígenas.

Dessa forma, é fundamental que indígenas consigam chegar ao ensino superior para trabalhar de uma maneira qualificada em prol de seu próprio povo e dos parentes, realidade complexa, pois envolve muitas variáveis. É fundamental políticas afirmativas de acesso, acolhimento e permanência destes povos nas IES. Destaco os vestibulares indígenas, bem como as licenciaturas interculturais vinculadas ao PROLIND, Resolução nº 1/2015, e as parcerias envolvendo FUNAI, MEC e as Universidades. É importante também que as IES recebam cada vez mais indígenas de forma adequada, tanto na formação inicial quanto continuada, incluindo-os verdadeiramente no processo de ensino-aprendizagem, validando seus pensamentos e opiniões.

Quanto às dificuldades do processo de elaboração do presente Trabalho de Conclusão de Curso e, por consequência, escrita do PIBIC, posso destacar como principais desafios para a elaboração deste trabalho: encontrar produções acadêmicas que tematizassem acerca da Educação Física no contexto das Escolas Indígenas; e encontrar professores indígenas, com formação em Educação Física e atuantes em Escolas Indígenas disponíveis para realização das entrevistas.

Destaco ainda que, apesar da temática indígena ainda ser recente no meio acadêmico da Educação Física, tendo um baixo número de publicações, seria relevante a existência de eventos que unissem Educação Física Escolar e Escolas Indígenas, especialmente para fomentar este cenário e socializar as diferentes práticas pedagógicas e situações das realidades.

Conforme Paulo Freire (1987) nos indica que, ao nos debruçarmos sobre a educação, esta nos leva a um ciclo intenso de “ser mais” e “vir a ser”. Com isso, sinto-me ainda inclinada a pesquisar mais acerca da temática escolhida e áreas correlatas, com vistas aprofundar-me, sobretudo: nas relações entre o Estado e os povos indígenas; nas condições de trabalho nas Escolas Indígenas; os conteúdos ministrados; a prática da interculturalidade; o planejamento pedagógico; as metodologias próprias; os materiais didáticos empregados; bem como o diálogo entre a escola e as lideranças e anciãos indígenas.

Por fim, o rio se despede de seu percurso, vestido com seu próprio processo (in)constante para dar boas vindas ao mar, transmutando para algo maior como os oceanos. Como se espera deste amontoado de papel, que as palavras presentes nele se dispersem e alcancem os curiosos que queiram se nutrir com os saberes aqui colocados.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 21-39. 2012.

ALMEIDA, Arthur J. M. de; SUASSUNA, Dulce M. F. de A. PRÁTICAS CORPORAIS, SENTIDOS E SIGNIFICADO: UMA ANÁLISE DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS. *Movimento*, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 53–71, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12829> .

ALMEIDA, Arthur J. M.; ALMEIDA, Dulce M. F.; GRANDO; Belini S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. *RBCE*. v. 32, n. 2-4. p. 59-74, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Myy79QZWJYsZmQ7bdjvXJjn/?lang=pt>

BINS, Gabriela N. *et al.* JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/666/VF-666-101952.pdf>

BOARETTO, Juliana D. PIMENTEL, Giuliano. OS KAINGANG DO IVAÍ, SUAS DANÇAS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/51366>

BRINGEL, Denise A. *et al.* Brinquedos, jogos e brincadeiras Akwe-Xerente. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 23, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/57941> .

BRASIL. ANTT. Convenção nº 169 da OIT - Povos Indígenas e Tribais. 2024. Disponível em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>.

BRASIL. CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL. Ministério da Educação, 2007.

BRASIL, Censo Escolar 2023. Inep, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjl1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

BRASIL. CARTA RÉGIA DE 28 DE JANEIRO DE 1808. Coleção de Leis do Brasil. 1808

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. Decreto nº 6.861, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>

BRASIL. Decreto nº 8.072, 1910, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d8072.htm#:~:text=DECRET O%20No%208.072%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%201910.&text=C r%C3%AAa%20o%20Servi%C3%A7o%20de%20Protec%C3%A7%C3%A3o.e%20a pprova%20o%20respectivo%20regulamento](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm#:~:text=DECRET O%20No%208.072%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%201910.&text=C r%C3%AAa%20o%20Servi%C3%A7o%20de%20Protec%C3%A7%C3%A3o.e%20a pprova%20o%20respectivo%20regulamento)

BRASIL, IBGE. Indígenas, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>

BRASIL, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL, IBGE. Anuário Estatístico do Brasil 1998. Rio de Janeiro, 1999. v.58, p.1-143-1-152. *In:* Brasil 500 anos, 1999. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena.html>

BRASIL. Emenda 01/2014. PRODUTO II: MODALIDADES, POLÍTICAS DE APOIO AOS ESTUDANTES E ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77661-produto-2-modalidades-politicas-de-apoio-aos-estudantes-da-educacao-basica-pdf/file#:~:text=MODALIDADE S%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA.Ensino%20Fundame ntal%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio>

BRASIL. Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%201.154%2C%20DE,da%20Rep%C3%ABlica%20e%20dos%20Minist%C3%A9rios](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%201.154%2C%20DE,da%20Rep%C3%ABlica%20e%20dos%20Minist%C3%A9rios).

BRASIL. LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msclid=0c0d30](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msclid=0c0d30)

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Brasília, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação. Manaus, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qBnLKnFDVcxngyZPqBP6CHS/?format=pdf&lang=pt>

CESAR, José Vicente. Situação Legal do índio durante o período colonial (1500 - 1822) *In*: América Indígena. Vol- XLV, nº.2 1985.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, José Gabriel Silveira. A PROTEÇÃO QUE FALTAVA: O REFORMATÓRIO AGRÍCOLA INDÍGENA KRENAK E A ADMINISTRAÇÃO ESTATAL DOS ÍNDIOS. Arquivos do Museu Nacional, Rio de Janeiro, v.61, n.2, p. 129-146, abr./jun.2003. Disponível em:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/Archivos\\_do\\_Museu\\_Nacional\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro\\_%28IA\\_archivosdomuseu61musec%29.pdf#page=73](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/Archivos_do_Museu_Nacional_do_Rio_de_Janeiro_%28IA_archivosdomuseu61musec%29.pdf#page=73)

COTA, Maria das Graças. Os direitos dos povos indígenas no Brasil *In*: Culturas e história dos povos indígenas. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Vitória, 2011. Disponível em: [https://cesad.ufes.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09122516052013Culturas\\_e\\_Historia\\_dos\\_Povos\\_Indigenas\\_Mod\\_3\\_aula\\_06.pdf](https://cesad.ufes.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09122516052013Culturas_e_Historia_dos_Povos_Indigenas_Mod_3_aula_06.pdf)

CULTURA. Crianças no celular: Saiba o tempo ideal para cada idade. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/criancas-no-celular-saiba-o-tempo-ideal-para-cada-idade/>

DAL GOBBO, Elaine. Jogos dos Povos Indígenas fortalecem identidade cultural das aldeias de Aracruz. Século Diário. Aracruz, 2022.

DIAZ, Jorge H. Fulni-ô. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2018. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4#Localiza.C3.A7.C3.A3o>

FOPPELIN. CARTA DO PRIMEIRO FÓRUM NACIONAL DE POLÍTICAS DE ESPORTE E LAZER PARA OS POVOS INDÍGENAS – FOPPELIN. ESPORTE INDÍGENA. 2015. Disponível em: <https://foppelin.wordpress.com/>

FELIPE, Dionny *et al.* LUTA CORPORAL INDÍGENA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. CONBRACE, 2023. Disponível em:

<https://www.cbce.org.br/evento/upload/1724/VF-1724-044442.pdf>

FERREIRA, Maria. B. R. Jogos dos Povos Indígenas: diversidades. O público e o privado, nº 16, 2010. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/download/2445/2188/9164#:~:text=Os%20jogos%20s%C3%A3o%20realiza%C3%A7%C3%B5es%20do,Caixa%20Econ%C3%B4mica%2C%20Banco%20do%20Brasil> .

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault\\_vigiar\\_punir.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf)

FREIRE, Carlos A. Tupiniquim. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2021. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupiniquim#:~:text=Tupiniquim%20%C3%A9%20sin%C3%B4nimo%20de%20nacional,que%20luta%20pela%20sua%20sobreviv%C3%Aancia>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em:

<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>

FREITAS, Luiz Carlos. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. *In: Crítica Educativa*; v. 2 n. 1 (2016): Dossiê: Educação e movimentos sociais; p.202-226. Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/79/215/591>

GABRIEL, Rosana de B. Cultura indígena: um novo olhar a partir das práticas esportivas e das brincadeiras tradicionais vivenciadas na escola. *Corpoconsciência*, 10(2),p. 6–19, 2006. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3464>

GAMA, Filipe Joseph da. Diretório dos Índios de 1757. Registado [sic] na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, no livro da Companhia Geral do Grão Pará, e Maranhão, a fol. 120. Belém a 18 de Agosto de 1758. Disponível: [https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio\\_dos\\_indios\\_de%29\\_1757.pdf](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio_dos_indios_de%29_1757.pdf)

GOMES, Millena. FEF recebe estudantes indígenas após aderir à vestibular em parceria com Funai. Comunica FEF. Disponível em:

<https://fef.unb.br/index.php/noticias/232-fef-recebe-estudantes-indigenas-apos-aderir-a-vestibular-em-parceria-com-funai#:~:text=A%20presen%C3%A7a%20de%20estudantes%20ind%C3%ADgenas%20cresce%20a.aceso%20de%20membros%20de%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20aos>

GRAMSCI, Antonio. Cidadania e Modernidade. *Cadernos do Cárcere*. v. 2, 2<sup>a</sup>. ed. (Trad. Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087/1709>

GRANDO, Belini S. CORPO E CULTURA: A EDUCAÇÃO DO CORPO EM RELAÇÕES DE FRONTEIRAS ÉTNICAS E CULTURAIS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE BORORO EM MERURI-MT. *Pensar a Prática* 8/2: 163-179, 2005.

Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/112/107>

IBGE. Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. 2023. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>

JUNIOR, José R. A. N. FAUSTINO, Rosângela C. JOGOS INDÍGENAS: O FUTEBOL COMO ESPORTE TRADICIONAL KAINGÁNG. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/7021>

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>

LANGONI, Giovana Pereira. “Etnocídio - Pierre Clastres”. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2022. Disponível em:

<https://ea.fflch.usp.br/conceito/etnocidio-pierre-clastres>

LEITE, Lúcia H. Licenciatura indígena. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/101-1.pdf>

LOBATO, Adriano P. & ALENCAR, Joelma C. P. M. CULTURA CORPORAL INDÍGENA NO BAIXO TAPAJÓS-PA. CONBRACE, 2023. Disponível em:

<https://www.cbce.org.br/evento/upload/2755/VF-2755-110124.pdf>

LOURENÇO, Bruno. Marco temporal das terras indígenas deve ser votado em outubro na CCJ. Agência Senado, 2024.

MALDONADO, Daniel T. *et al.* TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA. *Corpoconsciência*, 25(1), p. 39–63, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. 29. ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2010. Disponível em:

<https://bibliocetas.fct.unesp.br/Arquivos%20P%C3%BAblicos/Pesquisa%20Qualitativa%20Pesquisa%20Social%20-%20Teoria%2C%20M%C3%A9todo%20e%20Criatividade%20-%20minayo.pdf>

NUNES, Mônica. Rio Laje, em Rondônia, é o primeiro da Amazônia a ter direitos reconhecidos por lei. *Conexão Planeta*. 2023. Disponível em:

<https://conexaoplaneta.com.br/blog/rio-laje-em-rondonia-e-o-primeiro-a-ter-direitos-reconhecidos-por-lei-na-amazonia/>

OIT. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 1989. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf>

ONU. 5 maneiras que os povos indígenas estão ajudando o mundo a alcançar a #FomeZero. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/08/1683741>



PEREIRA, A. S. M. & GOMES D. P. “CHAMA PROS CUIAMBÁ”: EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/432/VF-432-051559.pdf>

PEREIRA, Arliene S. M. e GOMES, Daniel P. DANÇA ENCANTADA E DE RESISTÊNCIA: (TRANS) SIGNIFICAÇÕES CORPORAIS NO TORÉM DOS ÍNDIOS TREMEMBÉ. *Corpoconsciência*, 22(1). 2018 p. 120–129. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5716>

Pereira, Arliene S. M., & Souza, Symon T. B. de. LUTAS CORPORAIS INDÍGENAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE. *Corpoconsciência*, 25(3), p.34–48, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/1215>

3

PHILPOT, Rod. OVENS, Alan. O conhecimento indígena como parte de uma pedagogia crítica contra a precariedade em Saúde e Educação Física em Aotearoa Nova Zelândia. *Motrivivência*. v. 35 n. 66. p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/95537>

RAIMUNDO, Geovana *et al.* Jogos E Brincadeiras Indígenas Na Educação Física Escolar: Desafios E Possibilidades Encontradas Por Alunos Do Pibid Ef Para A Abordagem Das Raízes Interculturais No Ensino Médio – Relato De Experiência. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/975/VF-975-095826.pdf>

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Editora Letramento: Justificando. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>

SANTOS, Gabriela *et al.* JOGOS DE MATRIZ AFRO-INDÍGENA NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DISCENTE. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/1174/VF-1174-100448.pdf>

SANTOS, Carlos A, L. *et al.* EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO A RESPEITO DAS RELAÇÕES INDÍGENAS NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/3326/VF-3326-071510.pdf>

SANTOS, Jhennyson R. & CABELLO, Andrea F. O convênio FUNAI-UnB (2004 a 2013): acesso e permanência na Universidade. INFORME ECONÔMICO (UFPI). Ano 22, janeiro-junho, v. 40 n. 1. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ie/article/view/60>

SANTOS, Ana. P. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/2680/VF-2680-050412.pdf>

SECO, Ana P. AMARAL, . C. I. MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA. HISTEDBR. Campinas, 2006. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html#\\_ftn1](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn1)

SELVAGEM, ciclo de estudos sobre a vida. FLECHA 1 - A SERPENTE E A CANOA. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4&t=43s>

SILVA, Lais C.B. & MARANI, Vitor H. EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGIA DECOLONIAL E QUESTÕES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS/MT. CONBRACE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/1139/VF-1139-102122.pdf>

SILVEIRA, *et al.* Cultura indígena Kaingang e o cuidado ambiental. 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/135518>

SILVEIRA, Lídia Márcia L. de C., MARQUES, Luciana R. & SILVA, Edson H. FULNI-Ô: história e educação de um povo bilíngue em Pernambuco. Cad. Pesq., v. 19, n. 1, jan./abr. São Luís, 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/929/617/3175>

SKOLAUDE, Lucas S.; CANON-BUITRAGO, Edwin A.; BOSSLE, Fabiano. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA NA ÁREA 21 COMO PERSPECTIVA DE DIÁLOGO E (RE)CONHECIMENTO INTERCULTURAL. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90042>

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Lei sobre a liberdade dos gentios, Évora, 20.03.1570 In: História Geral do Brasil. São Paulo, Melhoramentos, 1975 (1857-60), tomo I, p. 345



## Apêndice A

### ROTEIRO PADRÃO DE ENTREVISTA

#### 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica vinculada a Universidade de Brasília. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo. Você não precisa explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS INDÍGENAS”, cujo objetivo é “compreender a Educação Indígena e analisar o ensino do componente curricular Educação Física em escolas indígenas”.

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista online na data de hoje, **dizer a data**, na qual falaremos sobre A Educação escolar indígena, o profissional e o componente curricular educação física. A espontaneidade de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso já tenha respondido, mas mesmo assim prefira retirar seu consentimento, basta enviar solicitação de retirada de participação da pesquisa.

A pesquisa não apresenta riscos para o voluntário e oferece como benefício fomentar a pesquisa acadêmica na área da educação escolar indígena, especificamente quanto o componente curricular Educação Física, ao qual apresenta um baixo número de estudos. Com a conclusão da pesquisa, o participante receberá devolutiva via e-mail.

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Com isso, caso você concorde com os termos apresentados e queira dar início à pesquisa, basta responder “Estou ciente e concordo”.

#### 2. PERGUNTAS

- E-mail:

1. Qual é o seu nome?

2. A qual etnia você pertence?
3. Onde você nasceu (aldeia/município)?
4. Qual sua idade?
5. Com qual gênero você se identifica?
6. Qual é seu grau de escolaridade? (graduação)
  - a. Se tiver graduação perguntar onde se graduou e quando (ano)
7. Você participa/participou de formação continuada? (cursos, oficinas, especialização, mestrado, doutorado)
  - a. Se sim, qual, quais temáticas abordadas? Já fez algo sobre Educação Indígena?
  - b. Por meio de qual instituição?
8. Você participa de eventos acadêmicos-políticos, como o FNEEI, ATL, etc?
9. Há quanto tempo você trabalha na escola indígena?
10. Você é concursado (efetivo), substituto (temporário) ou contratado
11. Você mora no território em que está inserida a escola?
12. Como é o nome da escola ao qual você atua?
13. Qual é o vínculo administrativo da escola: ( ) Municipal ( ) Estadual ( )  
Outro
14. Em qual território, cidade, estado a escola está inserida?
15. Você em uma estimativa da quantidade de estudantes ou turmas presentes na escola?

16. Quais são as etapas da Educação Básica que a escola atende?  
( ) Ensino infantil ( ) EF1 ( ) EF 2 ( )EM ( )EJA ( )Ensino técnico
17. Tem turmas multisseriadas?
18. Descreva a estrutura da escola para a Educação Física:
- Quais são os espaços da escola? tem muro? biblioteca, quadra, refeitório, pátio, pátio coberto, 'área verde', patio, rio, roça?
  - Quais são os materiais disponíveis para a Educação Física? Bola, cone, rede, peteca?
  - Qual é o tempo dedicado à Educação Física? (2x semana 50 min)
19. Quais são os objetivos da Educação Física?
20. Existe algum documento norteador que você usa de referência para selecionar os conteúdos ministrados?
21. Como são elaborados os planos de aula?
- Tem coordenação? conselho de classe?
22. Quais são os conteúdos ministrados?
23. As práticas corporais indígenas e não indígenas se conversam?
24. Como são as aulas de Educação Física?
- Tem uma rotina de atividades?
25. Como é feita a avaliação dos estudantes? (prova? presença? participação?)
26. Quais são as maiores dificuldades que você encontra quanto professor de Educação Física?
27. O que poderia melhorar na escola e/ou nas aulas?
28. Você acha que a Educação física enriquece no desenvolvimento do estudante em que?

29. O que você mais gosta na escola e no seu trabalho?