

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A COMPREENSÃO DA REALIDADE DOS DOCENTES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS DE
RORAIMA.**

PAULO WEVERTON SOARES CIZINO DE PAIVA

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, dezembro de 2018



PAULO WEVERTON SOARES CIZINO DE PAIVA

**A COMPREENSÃO DA REALIDADE DOS DOCENTES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS DE
RORAIMA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração: Linha 2 – Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos e Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Leticia Sbaraini

BOA VISTA/RR
2018

**A COMPREENSÃO DA REALIDADE DOS DOCENTES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS
DE RORAIMA.**

PAULO WEVERTON SOARES CIZINO DE PAIVA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Áurea Lúcia Magalhães C. M. Ferreira - SEED

Prof^a. Dr^a. Roseli Bernardo Silva dos Santos – UERR/IFRR

Prof^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos (Orientadora) – UERR/IFRR

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Joaquim Cizino de Paiva e Francisca Maria Soares pelos
princípios de vida transmitidos no decorrer da minha vida.

À minha avó, Hilda Sobral Guedes (in memoriam) exemplo de mulher que ao
longo de sua vida batalhou com muita dignidade para conquistar seu espaço na
sociedade.

Ao meu filho, Pietro Ravi F. B. S. Cizino pelos abraços sinceros, beijos
carinhosos e palavras de conforto nos momentos mais difíceis dessa árdua
caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por te me concedido saúde física e mental, por ter me presenteado com meu filho maravilhoso que é minha fonte de motivação.

Aos meus irmãos Júlio Cesar S. C. de Paiva e Wellington Robinson S. C. de Paiva, companheiros de todas as horas.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Maristela Bortolon de Matos e a Co-orientadora Prof.^a Dr.^a. Fabiana Letícia Sbaraini, por toda paciência e pelo auxílio prestado no decorrer da elaboração da dissertação, onde sem essa colaboração tenho certeza que não conseguiria finalizar a pesquisa.

À Patrícia Fantinato Brito, pelos cuidados ao nosso filho nos momentos que estive distante, o fato de saber que o mesmo estava sendo bem cuidado sempre me tranquilizou.

À Marcia Mara Fantinato e Marcos Roberto B. da Silva (avós maternos do meu filho), pessoas que tive o prazer de conhecer e conviver, e que sempre auxiliaram com muito amor e carinho no processo educacional de meu filho.

Aos meus colegas mestrandos, em especial Edleila Bezerra Soares, Graciete Barros Silva, Jardielly Alencar Vasconcelos, Kátia Maria Abreu da Silva, Sandra Sales de Souza Nobre e Selma Maria Cunha, que sempre me apoiaram mesmo nos momentos mais difíceis com palavras de conforto e motivação.

À kely Viera de Souza, pelas palavras de carinho, motivação e afeto.

À Valdeciria Silva de Oliveira, que no ano de 2017 foi Diretora da Unidade de Acolhimento, e com uma humanidade inigualável atendeu minhas solicitações de dispensa do trabalho para que eu pudesse assistir as aulas do mestrado.

Às colegas de trabalho da Unidade de Acolhimento Adulto – UAA, Jacqueline Martins Lopes, Keila Silva Gomes e Samara Helena Silva Santos Sales, pessoas que tive o prazer de conhecer e se tornaram verdadeiras amigas com quem sempre pude contar nos momentos mais difíceis.

Às colegas de trabalho da Escola Estadual Ana Libória, Alexsandra Paz Oliveira, Inayara Moraes da Silva, Juli Cristina Dorigon e Kit Correa Gomes que sempre me apoiaram, com palavras de incentivo e motivação.

À Maristela Araújo Costa Pereira, Coordenadora do Núcleo Pedagógico do CEFORR pela eficiência na disponibilização das informações solicitadas junto ao CEFORR.

À Prof.^a Dr.^a. Roseli Bernado Silva dos Santos, pelo auxílio na elaboração do projeto de pesquisa, bem como por toda compreensão e apoio com palavras de motivação nos momentos difíceis que passei na minha vida particular.

Agradeço a minha família e amigos em geral, pelos momentos de descontração e alegria.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 - MAPA DO ESTADO DE RORAIMA	26
FIGURA 2 - MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS DO ESTADO DE RORAIMA..	28
FIGURA 3 - ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	58
FIGURA 4 - ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	60
FIGURA 5 - ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	107
FIGURA 6 - ESTRUTURA DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL .	117
FIGURA 7 - MAPA CONCEITUAL LICENCIATURA INTERCULTURAL	120
FIGURA 8 - SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM MAGISTÉRIO YARAPIARI .	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIFERENÇAS DE OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	70
QUADRO 2 - DIFERENÇAS DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	71
QUADRO 3 - DIFERENÇAS DE AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	72
QUADRO 4 - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	78
QUADRO 5 - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	79
QUADRO 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISE	108
QUADRO 7 - MATRIZ CURRICULAR LICENCIATURA INTERCULTURAL ..	121
QUADRO 8 - MATRIZ CURRICULAR LICENCIATURA INTERCULTURAL - CIÊNCIAS SOCIAIS	122
QUADRO 9 - MATRIZ CURRICULAR LICENCIATURA INTERCULTURAL - COMUNICAÇÃO E ARTE	122
QUADRO 10 - MATRIZ CURRICULAR LICENCIATURA INTERCULTURAL - CIÊNCIAS DA NATUREZA	122
QUADRO 11 - MATRIZ CURRICULAR MAGISTÉRIO INDÍGENA AMOOKO IISANTAN – FORMAÇÃO GERAL	131
QUADRO 12 - MATRIZ CURRICULAR MAGISTÉRIO INDÍGENA AMOOKO IISANTAN – FORMAÇÃO ESPECÍFICA	131
QUADRO 13 - EMENTA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA	133
QUADRO 14 - MATRIZ MAGISTÉRIO INDÍGENA YARAPIARI – FASE 01 ..	137
QUADRO 15 - MATRIZ MAGISTÉRIO INDÍGENA YARAPIARI – FASE 02 ..	138
QUADRO 16 - MATRIZ MAGISTÉRIO INDÍGENA YARAPIARI – FASE 03 ..	139

QUADRO 17 - EMENTÁRIO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA	140
QUADRO 18 - DISCIPLINAS OFERTADAS PARA ALUNOS COM ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	144
QUADRO 19 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADAS PARA ALUNOS COM ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	145
QUADRO 20 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADAS PARA ALUNOS COM ENSINO MÉDIO COMPLETO	147
QUADRO 21 - CURSOS OFERTADOS PELO CEFORR PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	149

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – OS 10 ESTADOS COM MAIOR POPULAÇÃO INDÍGENA PROPORCIONALMENTE	27
TABELA 2 – POPULAÇÃO INDÍGENA RESIDENTE EM RORAIMA, VARIÁVEL POR MUNICÍPIO	29
TABELA 3 – MUNICÍPIOS COM MAIOR CONCENTRAÇÃO DE INDÍGENAS PROPORCIONALMENTE	29
TABELA 4 – MATRÍCULA INICIAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO – EDUCAÇÃO INDÍGENA	111

LISTA DE SIGLAS

APIR	ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA
BNCC	BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM
CBE	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEFET	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CEFRR	CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE RORAIMA
CIDR	CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESE RORAIMA
CIMI	CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO
CIR	CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DIEI	DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INDIGENA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA
FUNAI	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
GFPEI	GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
MPE	MINISTERIO PÚBLICO ESTADUAL
MPF	MINISTERIO PÚBLICO FEDERAL
MPT	MINISTERIO PÚBLICO DO TRABALHO
NEI	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
OMIR	ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS DE RORAIMA
OPIR	ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA
PCNS	PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS
RANI	REGISTRO ADMINISTRATIVO DE NASCIMENTO INDÍGENA
SEED	SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO E DESPORTO

SPI	SERVIÇO DE PROTEÇÃO DOS ÍNDIOS
UNI	UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS
STF	SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

LISTE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – REQUERIMENTO AO CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE RORAIMA.....	160
APÊNDICE B – REQUERIMENTO A GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS.	161
APÊNDICE C – REQUERIMENTO A DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.	162
APÊNDICE D – REQUERIMENTO AO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS	164

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema A Compreensão da Realidade dos Docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima. Trata-se de um estudo de caso, cuja coleta de evidências se deu por meio de análise documental e levantamento bibliográfico. A problemática que norteou a pesquisa partiu da seguinte indagação: qual a realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima? Teve como objetivo principal compreender a realidade dos docentes de Educação Física que atuam nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima. O corpus da pesquisa é formado por uma contextualização da Educação Escolar Indígena no Brasil e em Roraima, aborda-se a legislação específica da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, apresenta-se o conceito contemporâneo de cultura, bem como de interculturalidade. Esta pesquisa também faz um resgate histórico da Educação Física escolar expondo algumas abordagens da área. O campo empírico da pesquisa é constituído por todas as 259 escolas indígenas de Roraima, bem como as principais instituições que ofertam cursos de formação para professores indígenas de Roraima, onde se descreve a estrutura curricular de tais cursos, bem como apresenta-se os cursos de formação continuada que são oferecidos a tais profissionais no intuito de verificar se a disciplina de Educação Física é contemplada em suas estruturas curriculares. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo utilizando-se do método de triangulação. (BARDIN, 2016). O resultados da pesquisa revelam um grande número de profissionais ministrando aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima sem a devida formação, explicita-se uma formação deficitária no que diz respeito aos aspectos da Educação Física escolar no único curso de formação superior de professores indígenas, além da ausência de cursos de formação continuada para professores indígenas que ministram aulas de Educação Física nas escolas indígenas de Roraima.

Palavras chave: Educação Escolar Indígena. Educação Física Escolar. Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT

This research has as the theme Understanding the reality of Physical Education Teachers of Indigenous Public schools in Roraima. It focuses on a case study whose collection of evidence was made through documental analysis and bibliographic survey. A problematic that guided the research emerged from the following questioning: What is the reality of Physical Education Teachers of Indigenous Public schools in Roraima? It had as main objective understand the reality of the Physical Education Teachers who work in Indigenous Public schools in Roraima. The corpus of the research is formed by contextualizing indigenous education in Brazilian schools, in Roraima, addressing specific legislation of Indigenous Education, National Curricular Standards for Indigenous Education, modern concept of culture, as well as interculturality. This research also rescues the background of Physical Education in schools exposing some of the approaches in the area. The empirical field of the research is made up of all the 259 indigenous schools in Roraima, as well as the main institutions that offers vocational training for indigenous teachers in Roraima, where the curricular structure of such courses is described, as well as how the courses of continuous training that is offered to the said professionals are presented, with the initiative to verify if the subject of Physical Education is contemplated in its curricular structure. The data was dealt with through content analysis using the Triangulation method. (BARDIN, 2016). The results of the research revealed a great number of professional giving Physical Education classes in Indigenous Public schools in Roraima without the due training, clarifying the poor qualification in what is due to the aspects of Physical Education in the only higher education course for Indigenous teachers, other than the absence of vocational training courses and continuous training for Indigenous teachers who give classes in Indigenous Public schools in Roraima.

Keywords: Indigenous Physical Education. Physical Education in schools. Vocational training of Indigenous teachers

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A REALIDADE ÍNDIGENA DO ESTADO DE RORAIMA.....	25
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	31
2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	32
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA	38
2.3 DIÁLOGO SOBRE A IDEIA DE CULTURA E OS POVOS INDÍGENAS	41
2.3.1 INTERPRETAÇÃO DO DETERMINISMO BIOLÓGICO.....	43
2.3.2 INTERPRETAÇÃO DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO	45
2.4 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	50
2.5 REFERENCIAL CURRICULAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	59
3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	74
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA VINCULADA A CULTURA	83
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	86
3.2.1 AS UNIDADES TEMÁTICAS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INDÍGENA	92
4 FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS	94
4.1 AS MUDANÇAS DE PARADIGMA A PARTIR DA LEI 11.654/08	94
4.2 AS BASES LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	96
5. PERCURSO METODOLÓGICO	103
5.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	105
6. QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA	111
6.1 LICENCIATURA INTERCULTURAL DO NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA	116
6.2 O CEFORR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA	124
6.2.1 PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA AMOOKO IISANTAN.....	126
6.2.2 PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA YARAPIARI	135
6.2.3 PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN	142
6.2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFORR	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO

Apesar de morar em um Estado com grande diversidade cultural nunca tive uma preocupação com as reivindicações indígenas, pelo contrário, até poucos anos não conseguia compreender tais reivindicações, dentre elas demarcações de territórios indígenas. Entendia que um dos motivos que atrapalhavam o desenvolvimento do Estado de Roraima era o grande número de territórios indígenas, dado esse comprovado pelo censo (2010) indica que 46% do território roraimense são terras indígenas.

Nunca conseguia compreender o fato da BR 174, sentido Boa Vista a Manaus – AM, ser fechada todos os dias as 18 horas e só podendo ser liberada as 06 horas do dia seguinte, impedindo por 12 horas o tráfego de caminhões e carros pelo trecho do território indígena Waimiri Atroari nesse horário.

Em 2005 outra decisão causou grande revolta na população do Estado de Roraima e confesso que também fiz parte dos revoltados, quando o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou decreto que homologava de forma contínua o território indígena Raposa Serra do Sol, neste Estado. O reconhecimento deste território foi uma reivindicação histórica dos indígenas da região – das etnias Macuxi, Wapixana, Ingarikó, Taurepang e Patamona. No mês de abril do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal - STF extinguiu todas as ações que contestavam a demarcação do território indígena Raposa Serra do Sol.

Com essa decisão diversos não indígenas tiveram que deixar suas terras, dentre eles, vários rizicultores que geravam riquezas para o Estado de Roraima. Ao homologarem a demarcação da Raposa Serra do Sol alguns pontos turísticos de Roraima ficaram dentro do território indígena, dentre eles as cachoeiras localizadas no Município do Uiramutã e o lago do Caracaranã no Município de Normandia.

No ano de 2004 fui aprovado no vestibular do Centro Federal de Educação tecnológica – CEFET para cursar Licenciatura em Educação Física, sendo a primeira turma de uma instituição do Estado de Roraima, pois até aquele momento o Estado não contava com turmas específicas para formação de professores de Educação Física em nível superior.

Enfatizo que no transcorrer do curso não tive disciplinas que abordassem aspectos culturais, fenomenológicos, processos interculturais, contextos indígenas, o que considero hoje como uma lacuna na formação, pois o Estado de Roraima é formado por múltiplas culturais.

Apesar da tentativa do curso de formar professores com uma visão mais humanista, considero que tal objetivo não foi alcançado, já que os debates em sala de aula não avançavam para um diálogo de caráter intercultural, apesar das tentativas sempre nos víamos circundados de atividades práticas, como realizar atividades lúdicas, gestos motores, aprender regras de jogos e sistemas táticos.

No segundo semestre de 2007 a Secretaria Estadual de Educação e Desporto - SEED publicou edital para realização de concurso público para contratação de professores de diversas disciplinas dentre elas Educação Física. Tive o mérito de ser aprovado em segundo lugar no concurso, mas infelizmente não consegui tomar posse devido não ter concluído o curso de Licenciatura em Educação Física, tal fato me causou grande tristeza.

Também em 2007 a SEED publicou outro edital para contratação de professores, dessa vez para atuarem nas Escolas Estaduais Indígenas do Estado de Roraima. Relacionado a esse concurso a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, juntamente com o Ministério Público Federal - MPF, Ministério Público do Trabalho - MPT e pelo Ministério Público Estadual – MPE, ajuizaram ação civil pública com pedido de liminar para suspensão da realização do concurso público. Dentre as justificativas para tal suspensão estava a exigência que fosse encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de Roraima no prazo máximo de 60 dias, projeto de lei de criação da carreira específica do magistério indígena, estabelecendo o quantitativo de vagas iniciais, que deveriam ser providas por meio de concurso público específico para professores indígenas, que atendessem ao disposto no artigo 65 da Lei Complementar nº 41/2001.

Outra exigência era o encaminhamento à Assembleia Legislativa no prazo de 30 dias projeto de lei de criação do Conselho Estadual de Educação Indígena, a fim de possibilitar o cumprimento do disposto no artigo 6º da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, com apoio

ainda no disposto no artigo 10 da Resolução CEB Nº 03/99, consonante com a interpretação do artigo 231 da Constituição Federal.

Essas entidades compreendiam que os não indígenas não poderiam participar do concurso público, e tal entendimento me prejudicava e mais uma vez fiz voz contra as exigências das comunidades indígenas, que para mim soavam como absurdas.

Posteriormente em 2008 a liminar que impedia a realização do concurso é cassada, e finalmente o concurso foi realizado, no qual consegui aprovação e no ano de 2009 fui nomeado para trabalhar na Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Sousa, localizada na comunidade indígena do Pium, município do Alto Alegre, distante cerca de 155km da capital Boa Vista onde residia.

Entendo que esse foi o começo da mudança da visão etnocêntrica que possuía em relação aos povos indígenas e o motivo da inquietação para realização da pesquisa que hoje me propus a realizar.

Ao me apresentar na Escola Estadual Indígena Antônia Dias de Sousa, fui informado pela gestora que para trabalhar na comunidade precisava passar primeiro pela aprovação, haveria uma reunião com todos os moradores da comunidade do Pium, e nessa reunião eu me apresentaria e os moradores iriam decidir se eu poderia trabalhar na comunidade ou não. Esse fato me causou surpresa, pois tinha a convicção que todas as decisões tomadas dentro de uma comunidade indígena pertenciam ao tuxaua¹.

Para minha alegria os moradores da comunidade do Pium decidiram autorizar minha permanência e de imediato comecei a desenvolver meu trabalho.

No momento de realizar a lotação nas disciplinas fui informado pela gestora que iria ministrar aulas de História 6h, Biologia 6h, Sociologia 2h, e apenas 6h de Educação Física, pois maior parte da carga horária de Educação Física estava com um professor indígena que tinha apenas a formação em magistério. Tal ocorrência me causou grande inquietação, pois não conseguia aceitar um professor sem formação ministrando aulas no meu lugar.

¹ Autoridade representante da comunidade indígena

No decorrer do trabalho na escola fui me aproximando dos professores e dos moradores da comunidade do Pium, e esse processo de aproximação foi fundamental para compreender as características culturais do povo que ali residia, e começou a cristalizar na minha mente que o processo educacional deveria contemplar os significados da comunidade envolvida.

Na comunidade do Pium, conheci o caxiri, que é uma das bebidas típicas dos indígenas, a dança do parixara, o processo de colheita da mandioca e fabricação da farinha, participei dos festejos do dia do índio, enfim pude compreender melhor como os indígenas se organizam em seu dia a dia.

Devo enfatizar mudança de pensamento naquilo que chamava de “preguiça” dos indígenas. Tinha a opinião errônea que os indígenas eram preguiçosos e não gostavam de trabalhar. Pensamento que admito hoje estava totalmente errado. Os indígenas trabalham sim, e muito, acordam cedo, vão para roça onde passam horas e horas trabalhando, a diferença é que estes não pensam no acúmulo de capital, culturalmente eles trabalham e pensam no alimento do dia.

Foram 10 meses de trabalho e convívio com a comunidade do Pium, relações de aproximação que me trouxeram grandes contribuições profissional e pessoal. Fui muito bem recebido pela comunidade, nunca imaginei que poderia alcançar o grau de envolvimento emocional com os indígenas que ocorreu.

Já no ano de 2010 e 2011 fui trabalhar na Escola Estadual Indígena Riachuelo, comunidade indígena do Sucuba, localizada no município do Alto Alegre a 55 Km da cidade de Boa Vista onde residia.

Na comunidade do Sucuba passei pelo mesmo processo de aprovação e mais uma vez fui aceito. Nessa comunidade também havia um professor indígena com magistério ministrando aulas de Educação Física e mais uma vez tive que ministrar aulas de História, Biologia e Sociologia.

Na comunidade do Sucuba o convívio foi mais intenso, participei de várias reuniões, dos jogos indígenas da amizade, dos festejos da comunidade dentre eles o dia do índio que na verdade dura uma semana com atividades diversificadas.

Foi na comunidade do Sucuba que tive a oportunidade de compreender a importância da terra para os indígenas, compreender também que eles

querem e necessitam de enérgica elétrica, água encanada, internet e que isso não os faz perder assim suas características culturais.

Nesse período de três anos de trabalho em comunidades indígenas criei um laço de amizade com vários professores e moradores indígenas das comunidades do Pium e do Sucuba, também conheci outras comunidades indígenas, dentre elas: Anta, Barata, Boqueirão e Tabalascada. Cabe ressaltar que, em cada localidade mencionada anteriormente a constatação recorrente foi de que os professores de Educação Física que atuavam nessas comunidades não eram licenciados em Educação Física.

Gostaria de registrar que apesar de formado, não possuía o conhecimento cultural e nem o conhecimento legal e pedagógico voltado para a educação escolar indígena.

Sobre as propostas de políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena, é de se ressaltar que as mesmas já estavam expressas na Constituição Federal do Brasil de 1988, especificamente, no Capítulo III, Artigo 210 que assegura aos índios a formação básica comum o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, que assegura, às comunidades indígenas, o direito a educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais das comunidades indígenas.

Posterior a LDB, o Conselho Nacional de Educação – CNE emitiu vários pareceres e resoluções normatizando a educação escolar indígena.

Esse novo olhar para a causa indígena tem fundamento nos movimentos não-governamentais que surgiram a partir da década 70 que trouxeram ao cenário nacional os debates sobre a educação, a questão cultural e a autonomia dos povos indígenas.

Roraima não ficou de fora dos debates, isso fica explícito na fala de Nascimento (2014, p.17) onde o mesmo afirma que em,

[...] Roraima, os debates em torno de um modelo educativo que viesse atender às especificidades das populações indígenas também se iniciaram na década de 1970. Naquele período, as lideranças indígenas já reivindicavam um modelo educativo que fosse compatível com suas especificidades e capaz de atender a seus projetos. Estas reivindicações tornam-se mais eloquentes na década de 1980, quando da criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), dentro da Secretaria de Educação. Nos anos que se seguiram, o movimento dos professores indígenas de Roraima, do Amazonas e

do Acre, juntou-se ao movimento indígena nacional na tentativa de garantir uma educação que respeitasse suas especificidades e que levasse em conta seus processos próprios no fazer educativo.

Outro momento importante para as populações indígenas foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, no apoio à formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas no país. O RCNEI representa um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular das escolas, possibilitando as diferentes comunidades indígenas inserirem no âmbito escolar a linguagem, o canto, as danças, artesanatos e as manifestações corporais.

Segundo o RCNEI na educação escolar indígena, a Educação Física escolar pode ser concebida como uma disciplina que permite ao aluno vivenciar as diversas manifestações corporais, possibilitando usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.

Outro aspecto discutido durante esses longos debates diz respeito à formação de professores indígenas, considerando que essa formação é fundamental para a preservação dos aspectos culturais das comunidades indígenas.

A formação do professor indígena inclui uma especificidade, que é a de conhecedor da própria cultura.

Refletindo sobre a formação dos professores indígenas, e a prática da Educação Física dentro das escolas indígenas, essa pesquisa se estrutura do seguinte problema: qual a realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima?

No quadro atual, os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos no atual cenário político e pedagógico, como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas.

É do professor a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os

conhecimentos sistematizados, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância política e cultural crescente nos contextos escolares indígenas.

Diante disto o objetivo geral da pesquisa é compreender a realidade dos docentes de Educação Física que atuam nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima. Para alcançar o objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos: Identificar os professores que ministram aulas de Educação Física nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima, se são Indígenas ou não, e se são Licenciados em Educação Física ou não; Verificar se nos currículos dos cursos de formação específica aos indígenas (Insikiran, o Magistério Indígena Tamîkan, Magistério Indígena Amooko Iisantan e o Magistério Indígena Yarapiari) a disciplina de Educação Física é contemplada; Listar e analisar as ementas dos cursos de capacitação ofertados pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, na área de Educação Física escolar;

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir cientificamente com os povos indígenas que me deram a oportunidade de trabalhar em suas comunidades e pela inquietação gerada pelos anos de trabalho e convívio com essas comunidades indígenas e na necessidade de se investigar mais profundamente quem são os professores que estão ministrando a disciplina de Educação Física nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima, bem como analisar o processo de formação de tais professores.

Para materialização da pesquisa fez-se levantamento dos pressupostos teóricos que respaldam a educação intercultural, difundidos principalmente por Barros (2015), Bendazolli (2011), Candau (2012), Daólio (2004), Fleuri (2001), Grupioni (2008), Thomaz (1995). As políticas públicas pós Constituição Federal de 1988: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96, parecer 14/99 – CNE, os documentos oficiais como Referencial Curricular para Escolas Indígenas (MEC/SEF, 1998), Referências para Formação de Professores Indígenas (MEC/SEF/DPE, 2002) também darão suporte para ampliar as discussões pretendidas.

A dissertação está organizada em seis capítulos, onde o primeiro capítulo apresenta o Estado de Roraima e sua realidade indígena, por meio de

mapas e dados do censo demográfico de 2010 caracterizando toda diversidade cultural existente no Estado.

No segundo capítulo consta um breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e em Roraima, relacionando o conceito de cultura, bem como as características da educação intercultural, além de enfatizar a importância do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI na formulação dos currículos das escolas indígenas.

No terceiro capítulo, discorro sobre a Educação Física escolar, suas abordagens, onde apresento as propostas de trabalho da Educação Física escolar a luz da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, além de explicitar a proposta de uma Educação Física cultural proposta Daólio (2004).

O quarto capítulo, discute os aspectos do processo de formação e capacitação dos professores indígenas, a luz do Referencial para Formação de Professores Indígenas apontando os princípios e o perfil que se almeja alcançar nos cursos de formação.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico, o processo de captação de dados bem como análise obtidas.

O sexto capítulo apresento a realidade dos professores de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima, triangulando as informações obtidas junto a SEED, além de descrever e discutir a proposta pedagógica de formação do professor com Licenciatura Intercultural do Insikiran, bem como do Magistério Indígena Tamî'kan, Magistério Indígena Amooko Iasantan e o Magistério Indígena Yarapiari sendo esses três ofertados pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima – CEFORR, bem como os cursos de formação continuada e por fim apresentarei as considerações finais dessa pesquisa.

1. A REALIDADE ÍNDIGENA DO ESTADO DE RORAIMA

O Estado de Roraima, unidade federativa mais ao norte do país, tem os seguintes limites fronteiriços: Venezuela (Norte e Noroeste); Amazonas (Sul e Oeste); Guiana (Leste); Pará (Sudeste).

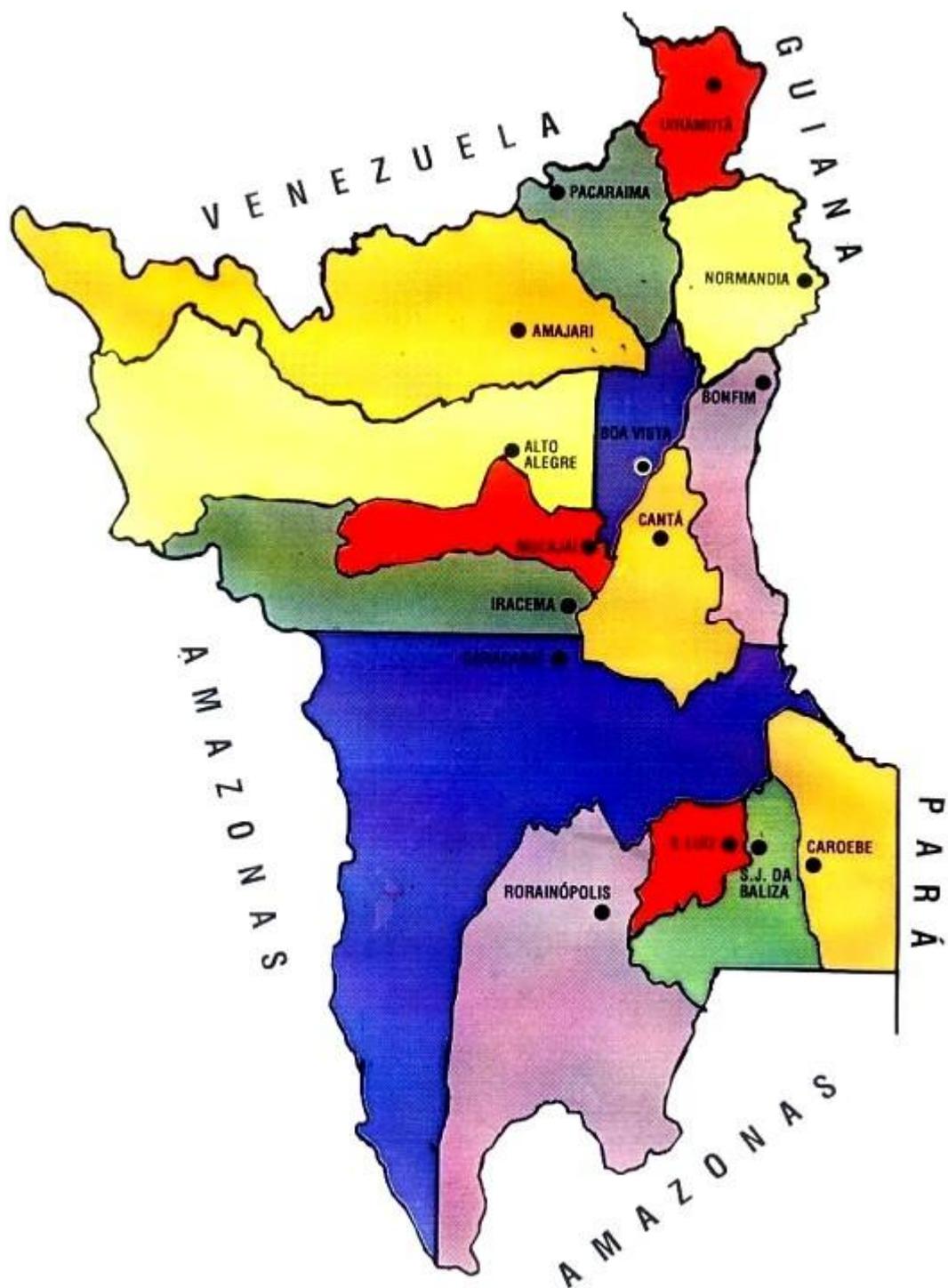
Segundo Freitas (2012), a vegetação do estado é composta, em sua maior parte, pela Floresta Amazônica, a exceção de uma faixa de campos e cerrado na região Leste. O clima de Roraima varia de acordo com a região sendo equatorial quente e úmido nas regiões norte, sul e oeste do estado. Nessas regiões, a estação de seca é pouco pronunciada e a temperatura média anual é de 24°C. Já na região leste do estado, o clima é tropical. Nessa região, a estação de seca é bem definida. A temperatura média é semelhante as demais regiões do estado, porém a leste o índice de chuvas é menor.

O autor complementa informando que a região de Roraima faz parte da bacia do Rio Amazonas, sendo que o rio mais importante do estado é o Rio Branco, um dos afluentes do Rio Negro. A hidrografia do estado é riquíssima. Outros rios importantes são: Uraricoera, Catrimani, Tacutu, Alalaú e Mucajaí.

Roraima possui uma extensão territorial de 224.299 km², sua capital Boa Vista é a única capital do país totalmente acima da linha do equador. O território do estado está dividido em 15 municípios, com uma população total estimada segundo dados do IBGE (2018) de 576.568 habitantes. O estado possui a menor densidade demográfica do país com 2,01 hab/km². Do total dessa população, 375.374 pessoas residem na capital Boa Vista o que representa pouco mais 65% da população total do estado.

Logo abaixo apresento o mapa do Estado de Roraima com seus 15 municípios: Boa Vista (capital), Alto Alegre, Amajari, Bonfim, Caracaraí, Cantá, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz, Uiramutã.

Figura 1 – Mapa do Estado de Roraima



Fonte: <https://minharuafala.wordpress.com>, 2010.

Roraima é um estado formado por uma grande diversidade cultural, o que inclui imigrantes de todos os estados da federação e populações indígenas. Estes últimos, segundo dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) representam cerca de 11% da população do estado, sendo que cerca de 83% dessa população habitam em 32

Territórios Indígenas sendo elas: Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa, Moskow, Muriru, Ouro, Trombetas/Mapuera, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Truaru, WaiWái, Waimiri-Atroari, Yanomami. Esses territórios juntos, representam 46,24% do total da área do estado, sendo que as maiores são o Território Indígena Yanomâmi, que abriga os povos Yanomami e Yekuana, e o Território Indígena Raposa Serra do Sol, que é habitado pelos povos Makuxi, Wapixana, Taurepang, Patamona e Ingarikó.

Ressalta-se que o último levantamento sobre a população indígena realizado pelo IBGE foi no ano de 2010, o que justifica a utilização na pesquisa de dados relacionados a população geral IBGE (2018) e referente a população indígena IBGE (2010).

O censo demográfico 2010 inovou ao introduzir um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou a etnia a que pertenciam, como também, as línguas indígenas faladas, e nessa pesquisa segundo o IBGE (2010) podemos encontrar no Estado de Roraima além das tradicionais etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yekuana e Yanomami, o censo também indentificou a presença de mais 19 etnias que são: Ninám, Apolima-Arara, Jarawara, Xavante, Karafawyana, Mawayana, Tenetehara, Xereu, Kahyana, Katuena, Karijo, Sanumá, Sateré-Mawe, Baré, Jaricuna, Kanela, Tukano, Arikapu e Guarani.

Enfatiza-se que quanto à participação relativa de indígenas no total da população dos Estados, Roraima detém o maior percentual.

Tabela 1 – Os 10 Estados com maior população indígena proporcionalmente.

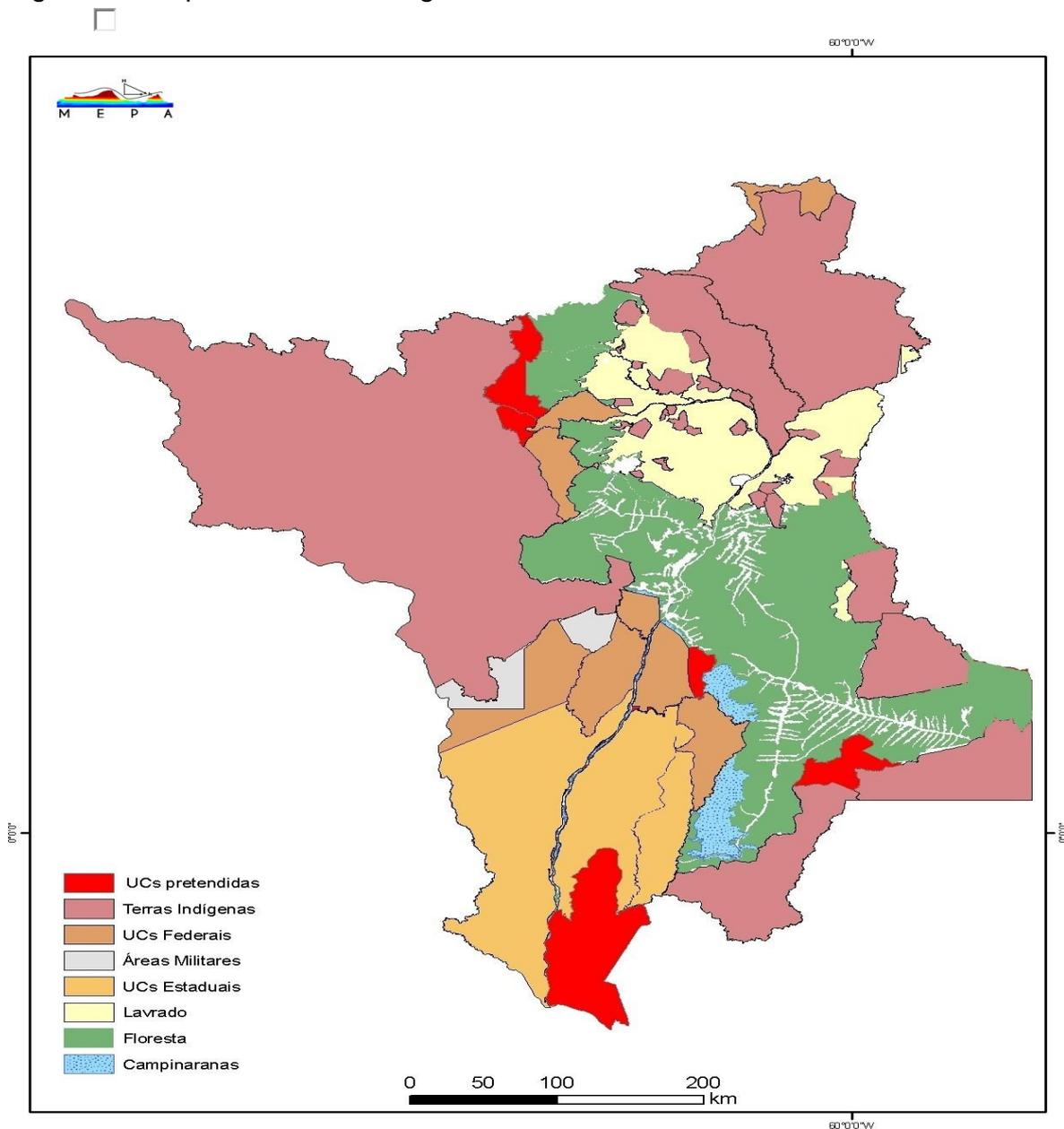
Unidades da Federação	No Total da População do Estado (%)
Roraima	11%
Amazonas	4,8%
Mato Grosso do Sul	3,0%
Acre	2,2%
Mato Grosso	1,4%

Amapá	1,1%
Tocantins	0,9%
Rondônia	0,8%
Pernambuco	0,6%
Maranhão	0,5%

Fonte: Censo, 2010.

Logo abaixo apresento o mapa de Roraima onde é possível localizar suas Terras Indígenas.

Figura 2 – Mapa das Terras Indígenas do Estado de Roraima



Fonte: <http://ufr.br/mepa/images>, 2014.

Conforme dados do IBGE (2010) encontramos indígenas em todos os municípios do Estado de Roraima, tal afirmação verifica-se na tabela abaixo:

Tabela 2 - População Indígena Residente em Roraima Variável por Município.

Município	População Total	População Indígena
Amajari - RR	12.394	5.014
Alto Alegre - RR	15.638	7.544
Boa Vista - RR	375.374	8.550
Bonfim - RR	12.257	4.648
Cantá - RR	17.868	1.729
Caracarái - RR	21.564	490
Caroebe - RR	9.950	452
Iracema - RR	11.600	1.566
Mucajá - RR	17.528	536
Normandia - RR	11.045	5.091
Pacaraima - RR	15.580	5.785
Rorainópolis - RR	29.533	538
São João da Baliza - RR	8.052	290
São Luiz - RR	7.860	22
Uiramutã - RR	10.325	7.382

Fonte: Censo, 2010-2018.

No último período intercensitário, 2000/2010 houve um crescimento de 6,5% da população indígena no Estado de Roraima. Outro dado importante encontrado no censo (2010), é que dentre os 10 municípios que apresentaram maior proporção de indígenas no total da população nos últimos 10 anos, 4 municípios estão localizados no Estado de Roraima, sendo que o maior percentual foi encontrado no Município de Uiramutã com 88,1% de sua população sendo indígena.

Tal afirmação fica mais observável na tabela abaixo:

Tabela 3 – Municípios com a maior concentração de indígenas proporcionalmente.

Unidades da Federação	Município	Maior Proporção da População Indígena (%)
Roraima*	Uiramutã	88,1
Paraíba	Marcação	77,5
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	76,6
Paraíba	Baía da Traição	71,0
Minas Gerais	São João das Missões	67,7
Amazonas	Santa Isabel do Rio Negro	59,2
Roraima*	Normandia	56,9
Roraima*	Pacaraima	55,4
Acre	Santa Rosa do Purus	53,8

Roraima*	Amajari	53,8
----------	---------	------

Fonte: Censo, 2010

Diante das informações apresentadas, não podemos negar a diversidade étnica existente em Roraima, e essa diversidade precisa urgentemente de políticas públicas voltadas para sua realidade com respeito aos seus valores, seus costumes e sua organização.

A concretização dessas políticas públicas passa pelo fortalecimento da educação escolar indígena, através da formulação de currículos condizentes com a realidade dos mesmos, perpassa por um processo de formação e capacitação de professores para atuarem nas escolas indígenas, bem como a melhoria da infraestrutura das escolas.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nos últimos 30 anos, o país tem vivido momentos de evidência em relação à Educação Escolar Indígena, sendo cada vez mais frequentes os debates acerca de um modelo educacional que venha atender as reais necessidades das comunidades indígenas.

A partir da década de 1970, e, principalmente, após a Constituição Federal de 1988, esse debate tem sido uma constante por parte de indigenistas, lideranças e professores indígenas, que buscam um modelo educativo diferenciado, que garanta o respeito à diversidade sociocultural das populações indígenas.

Segue algumas legislações em ordem cronológica:

- Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
- Resolução CEB nº 3/99, de 10 de novembro de 1999 que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências
- Parecer CNE/CP nº 10/2002, de 11 de março de 2002 que responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.
- Parecer CNE/CEB nº 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011 - Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.
- Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

- Resolução CNE/CEB nº 5/2012, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
- Resolução CNE/CP nº 1/2015, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Afim de debater tais avanços, faz-se necessário realizar uma breve apresentação do processo histórico referente a educação escolar indígena no Brasil e em Roraima, bem como, debater os conceitos e os múltiplos significados da palavra cultura, posteriormente será apresentada uma contextualização da interculturalidade e a educação, analisando o discurso da interculturalidade como resposta ao modelo multicultural de sociedade e como este chega à América Latina, e se institucionaliza como modelo educativo para os povos indígenas desta parte do continente.

2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O parecer 14/99, do colegiado da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas afirma que:

A introdução da escola para os povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão de obra e, por fim, para incorporar os índios

definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999, p.4).

Ao desembarcarem no Brasil, os portugueses se depararam com várias comunidades indígenas, das mais variadas etnias. Cada comunidade mantinha seu próprio processo educacional, onde em suma era um processo de organização da vida social, para manutenção de costumes e crenças.

Com a chegada dos Jesuítas, desenvolve-se na colônia um sistema educacional para os indígenas, sendo que a intenção desse sistema segundo Barros (2015, p.37) era “integrá-los, instruí-los e dominá-los culturalmente, como meio de fomentar a assimilação dos índios a civilização cristã”.

Mediante essas palavras, nota-se que um dos principais objetivos da educação na época da colonização foi a evangelização e a cristianização dos indígenas e, posteriormente, a educação geral dos habitantes. Assim, os jesuítas basearam a educação dos indígenas em ensinamentos de ler e escrever e, sobretudo, na doutrina cristã.

Ao longo dos anos não houve uma grande mudança de concepção no que diz respeito a educação escolar indígena. Com a implementação do Serviço de Proteção dos Índios – SPI em 1910, esperava-se uma mudança ideológica que vinha a favorecer os povos indígenas, mudança essa que infelizmente não ocorreu. Na verdade, ocorreu a implementação de uma política integracionista que tinha como objetivo:

Reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade. O Estado brasileiro pensava uma escola para os índios que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional. (BRASIL, 1998, p.26-27).

A partir da década de 70, as mobilizações sociais e políticas dos povos indígenas começaram a se encorpar, e segundo Barros (2015, p.43), “o pontapé inicial de tais transformações se deu com a organização representativa dos índios do Brasil, denominada União das Nações Indígenas – UNI, que ocorreu em terras Sateré-mawé”. Ainda conforme o autor, a partir da UNI

formaram-se inúmeras organizações indígenas regionais que contribuíram para o debate acerca da afirmação dos direitos indígenas à sociedade nacional.

Ao longo dos anos as discussões sobre o direito de uma educação escolar indígena tornaram-se mais frequentes, e com maior abrangência, fato que pode ser comprovado no I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que ocorreu em julho de 1988 na cidade de Manaus, Amazonas. Este encontro procurou discutir as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente, e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas estavam reivindicando. Neste encontro foi firmado um primeiro documento sobre estas questões.

Os encontros seguintes procuraram discutir formas alternativas de currículos e regimentos escolares. Em 1991, no IV Encontro, os professores indígenas firmaram uma Declaração com quinze pontos, e no ano de 1994 tal documento foi rediscutido e novamente firmado, com pequenas modificações, contendo os princípios que norteiam este movimento.

Durante os seus encontros periódicos, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos, os professores procuram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo. Nos dois últimos encontros 1993 em Boa Vista-RR e 1994 em Manaus-AM temas como culturas diversificadas foram discutidas com o objetivo de os professores conhecerem elementos culturais dos diferentes povos que compõem o movimento, para que a interculturalidade seja apropriada pelas escolas.

Logo abaixo verifica-se a declaração de princípios, documento elaborado pelos professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima.

Declaração de Princípios

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira- Tapuia, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus - AM, nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores indígenas e não-indígenas.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-indígenas será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas. (SILVA E GRUPIONI, 1995, p. 156).

Esperava-se que esses pontos mencionados na declaração de princípios fossem contemplados na nova LDB, que estava em discussão em âmbito nacional sendo promulgada no ano de 1996.

Barros (2015) aponta que outros fatores importantes aconteceram na história da educação escolar para os indígenas, como a criação dos núcleos de estudo e pesquisa nas universidades, o que proporcionou a elaboração de propostas educacionais e a organização de eventos técnicos científicos. Segundo o autor, destacam-se o Núcleo de Estudos Indigenistas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, o Núcleo de Educação Indígena de Roraima, o Núcleo de Educação Indígena de Mato

Grosso, o Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém, o Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o MARI – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo.

Percebe-se que as discussões sobre o direito de uma educação escolar indígena, deixam de ser locais ou regionais e ganham grande proporção passando a ser a nível nacional. Pesquisadores de grandes instituições educacionais corroboram na elaboração de propostas de educação intercultural que venha a contemplar os povos indígenas do Brasil.

A concretização da mudança de paradigma em relação aos direitos dos povos indígenas, ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Bendazolli (2011, p.147-148) considera a Constituição Federal de 1988 um acontecimento importante para os povos indígenas, “na medida em que ela delimitou o fim da tutela e o início do direito à manutenção de suas línguas e cultura, de se manterem índios, com suas formas próprias de organização social”.

Abriu-se caminho para uma educação escolar específica e diferenciada e o reconhecimento de índio perante a sociedade. No título VIII – Da Ordem Social -, capítulo III – Seção Educação -, em seu artigo 210, encontramos: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Ainda no referido artigo, o 2º parágrafo garante que: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Destaca-se também o artigo 231, do título VIII – Da Ordem Social -, capítulo VIII, que diz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A Constituição Federal abriu caminho para que a educação escolar indígena conquistasse novas estruturas legais e conceituais, que levaram a elaboração de novas leis, resoluções, diretrizes e pareceres direcionadas as sociedades indígenas na perspectiva de uma educação escolar específica,

diferenciada e intercultural, como podemos identificar com a publicação do Decreto n. 26/91 (BRASIL, 1991a), por este mecanismo o Governo Federal oficializou a transferência da coordenação da educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio – FUNAI para o MEC, assim Estados e Municípios tornam-se responsáveis da educação escolar indígena. A Portaria Interministerial n. 559/91 (BRASIL, 1991b), também auxiliou nesse processo de transformação ao modificar a concepção da educação escolar para as comunidades indígenas quando afirmou que essa deixa de ter um caráter integracionista.

A grande conquista para educação escolar indígena se consolidou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, como pode-se verificar nos artigos 78 e 79 respectivamente.

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-indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

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

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

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

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

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011). (BRASIL, 1996, p. 24).

Sendo assim a LDB cristalizou os direitos dos povos indígenas, pois garantiu sua identidade cultural, garantiu o uso da língua materna, além de utilizar processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

Toda transformação positiva ocorrida para os povos indígenas não foi de graça, foi fruto de um longo período de mobilização, articulação e lutas em todo cenário nacional, e tais mobilizações não podem se satisfazerem apenas com os direitos adquiridos, precisam continuar com as mobilizações para que os direitos adquiridos sejam mantidos e buscar novas melhorias das condições educacionais para as escolas indígenas.

Após apresentar um breve histórico de como ocorreu a implementação da educação escolar indígena no Brasil, discorro sobre a implementação da educação escolar indígena no Estado de Roraima.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

A história da educação escolar para os povos indígenas no Estado de Roraima não foi diferente do resto do país, segundo Matos (2013, p.68) “excluindo o seu início tardio em relação aos demais estados, as ordens religiosas ligadas a igreja católica foram, também aqui, as primeiras instituições a efetivarem inserções da educação escolar nas comunidades indígenas”.

Nascimento (2014, p.93) corrobora afirmando que “ali a ação educacional e seus impactos sobre estas populações foram tão nefastas quanto em outras regiões, apesar de ter começado tardiamente”. Segundo o autor, em Roraima, as primeiras escolas que se tem registro, datam do início do século passado, e foram destinadas prioritariamente às populações indígenas da região. Tais escolas foram instaladas em um primeiro momento pelos missionários beneditinos, que chegaram à região no ano de 1909 e aí permaneceram até o ano de 1947, e posteriormente pelo SPI que neste período também se instalou na região.

Para Santilli (1989) a missão evangelizadora tinha em vista inserir os indígenas dentro de uma visão de mundo da civilização branca e adequá-los completamente à política de colonização que estava sendo implantada na região, política de conquistas e de ocupação das áreas existentes, por fazendeiros, colonos e garimpeiros de outras regiões, sob a forte presença de militares, justificadas por ser uma região de fronteira.

Mongiano *apud* Matos (2013, p.67), afirma que em 1909 os beneditinos chegaram a Boa Vista e em 1948 eles deixaram Roraima a pedido dos superiores do Rio de Janeiro e os missionários da Consolata² receberam da Santa Sé o encargo de levar em frente, no lugar deles, a obra de evangelização.

No período de permanência dos beneditinos foi criada a missão do Surumu que segundo Santilli *apud* Matos (2013), consistiu na construção de três barracões com ajuda dos indígenas, onde se ministrava aulas de alfabetização, carpintaria e jardinagem para as crianças, em paralelo ao trabalho de evangelização.

Com a instalação em 1915 do SPI o governo brasileiro monta as estratégias indigenistas para região. Entre as ações postas em prática, insere-se a criação de escolas nos moldes da política educacional vigente no país, uma dessas escolas implantadas foi na fazenda São Marcos com cunho profissionalizante.

Repetto (2002) enfatiza que a educação para índios em Roraima, nasceu sob os auspícios da igreja católica e permaneceu até a década de 1940. Sua filosofia pedagógica estava orientada para o ensino da língua portuguesa e ao processo de catequização. É válido ressaltar que, mesmo o SPI tendo iniciado a abertura de escolas já na década de 1920, é somente na década de 1950, que o estado através deste órgão indigenista vai assumir um projeto educativo, cujo objetivo era a formação profissional e nacionalista dos povos indígenas, tendo como meta principal fazer com que os indígenas aprendessem ler e escrever na língua portuguesa.

Percebe-se assim que os primeiros anos da implementação da educação indígena no estado de Roraima foi praticamente organizada nos moldes ideológicos da Igreja Católica e com participação periférica das instituições públicas do Estado.

Já na década de 1970, segundo relatório CIDR, (1989) *apud* Lima (1996) o governo do estado de Roraima irrompeu na perspectiva de se tornar o agente da direção e monitoramento da política educacional para os povos indígenas, retirando-a do âmbito da igreja.

² Comunidade de evangelização dos povos, que foi criada em 1901 pelo padre José Allamano.

Dai em diante o governo, conjuntamente com a Funai, procurou consolidar a política indigenista militar brasileira. Valendo-se das prerrogativas educacionais para garantir sua intervenção, pôs em prática a ideologia da segurança nacional, como instrumento necessário para a manutenção das diretrizes de desenvolvimento adotadas para a região.

O governo de Roraima implantou escolas praticamente em todas as comunidades indígenas, assumiu a gestão financeira, contratou professores, forneceu merenda escolar, material didático, enfim, viabilizou a gestão do ensino nos moldes e garantias do ensino formal existente em todo território nacional.

Diante deste novo modelo de ensino Matos (2013, p.73), afirma “que a escola passa então, a ser vista pelos indígenas como possibilidade de ingresso no campo de trabalho e conseqüentemente, provoca o deslocamento dos indígenas para a cidade de Boa Vista em busca de formação ou de emprego, originando-se, assim, um processo migratório constante”. A autora complementa afirmando que quanto mais duradouro o contato de uma comunidade indígena com o sistema de ensino não indígena, maior a possibilidade do distanciamento de seus membros de sua cultura de origem.

O movimento indígena ganhou uma forte expressão no Brasil, a partir da década de 1970, passou-se a reivindicar uma educação que contemplasse sua cultura e seus processos próprios de aprendizagem. Segundo Nascimento (2014, p. 98-99) “havia uma insatisfação das lideranças indígenas em relação à presença maciça de professores não indígenas que se utilizavam de uma metodologia homogeneizante e excludente, valorizando a cultura hegemônica em detrimento da cultura indígena”. Para o mesmo autor, essa prática pedagógica passou a ser contestada por tuxauas e movimentos indígenas organizados, que passaram a reivindicar a substituição dos professores não indígenas por professores indígenas, sendo que uma das principais reivindicações do movimento era a inclusão do ensino das línguas indígenas nos programas oficiais de ensino. Em síntese, reivindicavam uma escola que tivesse como proposta a valorização da realidade das comunidades.

Foi a partir desse processo de organização das comunidades indígenas, que no ano de 1985, houve uma grande mobilização em nível federal, denominado de o dia “D”, sob o comando do Ministério da Educação,

com o tema: que escola temos e que escola queremos. Em Roraima segundo Matos (2013) os professores, lideranças indígenas, técnicos em educação e religiosos se reuniram na fazenda São Marcos, espaço que é historicamente marcado como ponto de encontro de indígenas da região, para discutir a temática indígena.

Segundo Nascimento (2014, p.99), “em suas reivindicações os professores indígenas estabeleceram que as novas escolas para as populações indígenas deveriam ter um currículo específico e diferenciado, afim de que pudessem respeitar as identidades étnicas dos vários grupos indígenas, deveriam também ser voltadas para realidade e necessidade das comunidades”.

Diante das reivindicações dos professores indígenas, em 1986 a Secretaria de Educação criou o Núcleo de Educação Indígena – NEI, que segundo Lima (1996, p.171) tinha como objetivo:

- a) Reformar o currículo escolar, adaptado a cada grupo indígena; b) Criação de um centro de formação de professores Indígenas (Makuxi e Wapichana); c) Aproveitamento dos professores já existentes; d) Elaboração de material didático (Makuxi e Wapichana); e) Implantação do ensino bilingue nas escolas das áreas indígenas.

Conforme Matos (2013), vários eventos foram realizados nos anos seguintes no Estado de Roraima, afim de debater as melhorias educacionais para todas as comunidades indígenas, em decorrência desses encontros no ano de 2003 o Conselho Estadual de Educação – CEE/RR resolve publicar a Resolução CCE/RR nº 41/03 em que estabelece normas para criação e funcionamento de escolas estaduais indígenas, para autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no estado de Roraima.

Feito esse percurso histórico do processo de implementação da educação escolar indígena em Roraima, passo a discorrer nos próximos subcapítulos sobre o conceito de cultura, bem como de interculturalidade.

2.3 DIÁLOGO SOBRE CULTURA E OS POVOS INDÍGENAS

Se tivesse a missão de categorizar as palavras com maior grau de dificuldade para esclarecer seu conceito, certamente a palavra cultura estaria entre as primeiras. As tentativas de explicar as diferenças de comportamento

entre os homens, a partir das variações dos ambientes físicos são desde a Antiguidade.

Segundo Laraia (2001, p.7) ao se dirigir aos seus superiores o padre José de Anchieta, relatou os costumes dos índios Tupinambá da seguinte forma:

O terem respeito às filhas com irmãos é porque lhes chamam filhas e nessa conta as têm, e assim negue fornicarie as conhecem, porque têm para si que o parentesco verdadeiro vem pela parte dos pais, que são agentes; e que as mães não são mais que uns sacos, em respeito dos pais, em que se criam as crianças, e por esta causa os filhos dos pais, posto que sejam havidos de escravas e contrárias cativas, são sempre livres e tão estimados como os outros; e os filhos das fêmeas, se são filhos de cativos, os têm por escravos e os vendem, e às vezes matam e comem, ainda que sejam seus netos, filhos de suas filhas, e por isto também usam das filhas das irmãs sem nenhum pejo ad copulam, mas não que haja obrigação e nem o costume universal de as terem por mulheres verdadeiras mais que as outras, como dito é.

Ao contrário do padre José de Anchieta, Montaigne, procurou não se espantar com os costumes dos índios Tupinambá descrevendo-os da seguinte forma:

Não me parece excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade, mas que o fato de condenar tais defeitos não nos leve à cegueira acerca dos nossos. Estimo que é mais bárbaro comer um homem vivo do que o comer depois de morto; e é pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos, ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé, como não somente o lemos, mas vimos ocorrer entre vizinhos nossos conterrâneos. (LARAIA, 2001, p.8).

Para tentarmos compreender as diferenças culturais existentes, não necessitamos retornar ao passado, hoje nossa realidade nos apresenta de forma bem cristalina as diferenças culturais. E a realidade do Estado de Roraima mais ainda. Não é preciso adentrarmos a floresta Amazônica em busca de indígenas para explicar a diversidade cultural.

Por conta de uma crise econômica que aterroriza a população da Venezuela, gerando altos índices de inflação, desabastecimento de alimentos, remédios, produtos de higiene dentro outros, é cada vez maior a imigração, ou melhor dizendo, a fuga da fome, a fuga de uma vida miserável. Uma fuga dos venezuelanos para o Brasil, mais precisamente para o estado de Roraima. É fácil encontrar nos semáforos da cidade de Boa Vista, venezuelanos indígenas

e não indígenas com características culturais que são totalmente diferentes das características culturais dos Brasileiros e em especial dos Roraimenses.

Vários indígenas da etnia Warao³ adentraram território brasileiro e no início tentaram se estabelecer em comunidades indígenas das proximidades da fronteira com a Venezuela, no município de Pacaraima. A convivência entre indígenas com características culturais diferentes foi conflituosa, sendo assim os índios Waraos deslocaram-se para os centros urbanos, principalmente a cidade de Pacaraima e Boa Vista, onde permanecem nas ruas, semáforos pedindo dinheiro, comida, ajuda para se alimentarem.

No que diz respeito aos não indígenas, as mulheres venezuelanas utilizam uma maquiagem forte, colorida, batons com tons chamativos, ao contrário das brasileiras que utilizam maquiagens mais simples e com tons mais suaves, no decorrer do dia. Os venezuelanos também se destacam pelas roupas e tênis coloridos, ao contrário dos brasileiros que adotam roupas com cores mais discretas, em seu dia a dia.

Enfim, esses exemplos servem para confirmar a grande diversidade cultural existente entre os homens, e durante séculos os homens tentaram explicar a origem de tais diferenças. Laraia (2001, p.9) explica que “os homens tentaram justificar a diferenças culturais pelos chamados “Determinismo Biológico e Geográfico”, que será exposto a seguir.

2.3.1 Interpretação do Determinismo Biológico

Por décadas tentou-se explicar as diferenças culturais pelas diferenças genéticas, para Laraia (2001, p.09) “são velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades inatas as raças ou a outros grupos humanos”. Segundo o autor era comum acreditar que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros, que judeus são avarentos e negociantes, enquanto portugueses são trabalhadores e pouco inteligentes.

Segundo Laraia (2001, p.09), “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais”. Keesing *apud* Laraia (2001, p.09), enfatiza que,

³ Etnia indígena que habita a bacia do rio Orinoco na Venezuela.

Não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado.

A partir dessa afirmação podemos concluir que se pegarmos uma criança da etnia Yanomami e transportamos para Alemanha, logo após o seu nascimento, ela crescerá como uma criança alemã e não se diferenciara mentalmente em nada dos seus irmãos de criação. E se realizarmos o oposto a criança alemã também crescerá normalmente sem se diferenciar mentalmente dos seus irmãos Yanomami.

A declaração das Raças da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, de 18 de julho de 1950, em dois itens contraria a teoria da determinação biológica para explicar as diferenças culturais. O item 10 da referida declaração afirma que:

Os dados científicos de que dispomos atualmente não confirmam a teoria segundo a qual as diferenças genéticas hereditárias constituiriam um fator de importância primordial entre as causas das diferenças que se manifestam entre as culturas e as obras das civilizações dos diversos povos ou grupos étnicos. Eles nos informam, pelo contrário, que essas diferenças se explicam, antes de tudo, pela história cultural de cada grupo. Os fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do homem são a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade. Esta dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos. Ela constitui, de fato, uma das características específicas do *Homo sapiens*.

O item 15 da mesma declaração é mais enfático ao afirmar que:

No estado atual de nossos conhecimentos, não foi ainda provada a validade da tese segundo a qual os grupos humanos diferem uns dos outros pelos traços psicologicamente inatos, quer se trate de inteligência ou temperamento. As pesquisas científicas revelam que o nível das aptidões mentais é quase o mesmo em todos os grupos étnicos.

Resumindo, as ações dos indivíduos dependem de mecanismos de aprendizagem, de interações, Laraia (2001, p.12) afirma que um “menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”.

Ao conceituar cultura Albó (2005), de forma bem didática conceituou cultura no sentido Universal e no sentido Específico, em seu sentido Universal o autor conceitua cultura como conjunto de características adquiridas pela

aprendizagem, em oposição às que são herdadas biologicamente, sendo assim “cultura é toda característica aprendida e não transmitida biologicamente” (ALBÓ, 2005, p.16).

Em seu sentido mais específico, o autor designa cultura como o conjunto de características adquiridas pela aprendizagem e compartilhadas por um determinado grupo social.

Para Kroeber *apud* Laraia (2001, p.21) os comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. O autor complementa afirmando que todos sabem que nascemos com certos poderes e adquirimos outros. Não é preciso argumentar para provar que algumas coisas de nossas vidas e constituição provêm da natureza pela hereditariedade, e que outras coisas nos chegam através de outros agentes com os quais a hereditariedade nada tem que ver. Não apareceu ninguém que afirmasse ter um ser humano nascido com o conhecimento inerente da tábua de multiplicação, nem, por outro lado, que duvidasse de que os filhos de um negro nascem negros pela atuação de forças hereditárias. Contudo, certas qualidades de todo indivíduo são claramente sujeitas a debate e quando se compara o desenvolvimento da civilização como um todo, a distinção dos processos envolvidos apresenta muitas vezes falhas.

Portanto, demonstra-se que as pessoas não são compelidas a terem certos tipos de comportamento porque possuem genes ou caracteres biológicos.

2.3.2 Interpretação do Determinismo Geográfico

O determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. Tais teorias foram desenvolvidas por geógrafos no final do século XIX e no início do século XX, e ganharam grande popularidade. Muitos autores consideram a latitude, o clima, dentre outros fatores importantes na dinâmica do progresso.

A partir de 1920, segundo Laraia (2011, p.12), antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber, refutaram este tipo de determinismo e demonstraram que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais,

sendo possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico.

Pode-se considerar como exemplo, a realidade que se apresentou em três anos de experiência como docente em duas comunidades indígenas distintas, a comunidade Indígena do Pium e a comunidade Indígena do Sucuba, ambas localizadas na mesma região do Estado de Roraima, cerca de 80 km uma da outra, onde a temperatura ambiente praticamente não varia. As duas comunidades apresentam uma diversidade de etnias indígenas entre índios Makuxi e índios Wapixana.

Apesar dos indígenas habitarem a mesma região encontramos algumas diferenças nos traços culturais. As casas da comunidade do Pium apresentam uma estrutura de barro e são cobertas com palhas de Buriti, em contrapartida a maioria das casas da comunidade do Sucuba apresenta uma estrutura de alvenaria, ou seja, casas construídas com tijolos e cimento, sendo cobertas por telhas industrializadas. Outra característica observável que distingue as comunidades são os acessórios utilizados pelas mulheres. É comum encontrarmos as mulheres da comunidade do Pium com artesanatos para cabelo, pulseiras, brincos e colares confeccionadas na própria comunidade, já na comunidade do Sucuba pouco observamos as mulheres utilizando artesanatos produzidos na comunidade, os acessórios utilizados são bijuterias como cordões, pulseiras, brincos, anéis que são adquiridas em lojas que ficam próximas da comunidade. Uma última característica que distingue as comunidades que podem ser citadas, é no que diz respeito a agricultura familiar, na comunidade do Pium as famílias se utilizam mais do plantio da mandioca para produção da farinha e também do plantio de outros vegetais, já na comunidade do Sucuba pouco se observa a realização dessa atividade pelos moradores, onde seus alimentos em grande maioria são adquiridos em comércios que ficam nos arredores da comunidade.

Diante deste exemplo fica claro que a ideia do determinismo geográfico é questionável, ou seja, a admissão da ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade puramente receptiva.

Portanto, as diferenças existentes entre os homens, não podem ser explicadas apenas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. Segundo Laraia (2001, p.14),

A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura.

Mas afinal o que é cultura? Segundo Cuche (1999) o primeiro conceito sistematizado sobre cultura foi atribuído ao antropólogo britânico Edward Burnett Tylor. Em sua obra *Primitive Culture*, Taylor (1871) definiu cultura como um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

A partir da ideia de Taylor, nota-se que cultura não é adquirida inatamente, sendo assim a cultura é adquirida e sua origem e seu caráter são em grande parte inconscientes, por essa perspectiva o homem é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiências adquiridas pelas gerações que o antecederam, e a manipulação adequada desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.

Thomaz (1995, p.427) referiu-se a cultura como a “capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia”, sendo assim a cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual. Thomaz (1995, p.428) complementa seu pensamento informando “não ser possível pensar numa natureza humana independente da cultura: diante de um homem sem cultura estaríamos diante de uma monstruosidade”.

Para Kroeber *apud* Laraia (2001, p.20), “foi graças a cultura que a humanidade se distanciou do mundo animal, onde o homem passa a ser considerado um ser acima de suas limitações orgânicas”.

Podemos sistematizar o conceito de cultura segundo Kroeber *apud* Laraia (2001) em oito itens.

1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.

2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo pelo qual passou.

3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.

4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu hábitat.

5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.

6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional.

7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.

8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica. Nesta classificação podem ser incluídos os indivíduos que fizeram as primeiras invenções, tais como o primeiro homem que produziu o fogo através do atrito da madeira seca; ou o primeiro homem que fabricou a primeira máquina capaz de ampliar a força muscular, o arco e a flecha etc. São eles gênios da mesma grandeza de Santos Dumont e Einstein. Sem as suas primeiras invenções ou descobertas, hoje consideradas modestas, não teriam ocorrido as demais. E pior do que isto, talvez nem mesmo a espécie humana tivesse chegado ao que é hoje.

Sendo assim, “tudo que o homem faz, foi aprendido com seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura”. (LARAIA, 2001, p.27).

Mileski (2013, p.23) conceitua cultura como o “conjunto de mecanismos simbólicos pelo qual o homem controla e expressa seu comportamento, sua identidade, ou ainda suas práticas corporais”.

É por meio da cultura que o homem se expressa, se comunica, transmite conhecimentos, agrega valores, torna público sua expressão interna, a cultura faz parte da essência humana.

Ao discutir cultura Canclini (2015), concebeu a mesma afirmando que cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.

Ao conceituar cultura desse modo, o autor enfatiza que cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros, e nem um suplemento decorativo, entretenimento dominical, atividade de ócio ou recreio espiritual para trabalhadores cansados, e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos, não é algo que apareça sempre da mesma maneira.

Eagleton (2000, p.51) afirma que é “difícil escapar à conclusão de que a palavra cultura é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade”. Seu significado vai abranger tudo, desde estilos de penteado e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, o autor complementa sugerindo que o termo é uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz.

Ao se conceituar cultura, nunca deve se desconsiderar o conceito contemporâneo proposto por Geertz (1989), que afirma que cultura deve ser algo percebido e não definido, não pode ser definido como coisas, propriedades ou algo que se possa apontar. Nesse processo a cultura é uma fábrica de produção de significados, e esses significados são compartilhados publicamente.

Sendo assim Geertz (1989, p.10) afirma que,

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Mais do que compreender o conceito de cultura, penso ser de fundamental importância o professor de Educação Física que vai atuar dentro das escolas indígenas do Estado de Roraima, compreender o caráter dinâmico da cultura.

Segundo Laraia (2001, p.49) “qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação”. Sendo assim, a mudança que é inculcada

pelo contato não representa um salto de um estado estático para um dinâmico, mas, a passagem de uma espécie de mudança para outra.

A partir das ideias supracitadas nota-se a necessidade de se compreender a dinâmica do sistema cultural, e principalmente a dinâmica do sistema cultural dos povos indígenas. O fato de adquirir novos valores, crenças, estilo de roupas ou músicas dos não indígenas, não significa necessariamente uma perda de cultura, tal afirmação fica mais clara nas palavras da professora indígena Irani Miguel Kaingang (Brasil, 1998, p.317), “Tenho uma frase que costumo dizer: posso ter tudo o que o branco possui sem deixar de ser índio”.

Portando, os sistemas culturais estão sempre sofrendo transformações. Entender a cultura como um processo dinâmico é importante para combater choques entre gerações e evitar atitudes preconceituosas. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é de fundamental importância entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema.

A seguir, ainda dentro do contexto de cultura, abordo a interculturalidade e a educação, bem como, a relação entre elas.

2.4 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação, e é o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. Fleuri (2001) conceitua tais categorias de maneira bem distinta. Para o autor, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a construção de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuga as minorias culturais. Para o autor o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura própria. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a

fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Vale ressaltar que ao utilizar o termo minorias culturais constata-se que o autor não teve a intenção de menosprezo, diminuição ou qualquer forma de marginalização das características culturais de qualquer povo, vários autores utilizam a terminologia no intuito de demonstrar a necessidade de se estabelecer políticas públicas educacionais para grupos culturais que durante anos foram marginalizados, tais como indígenas, quilombolas, dentre outros.

Verifica-se isso nas palavras de (Dietz, 2012, p. 14),

[...] no espaço continental europeu, pelo contrário, se percebe a urgência de desenvolver uma educação intercultural a partir das necessidades identitárias das minorias, mas a partir da incapacidade manifesta das sociedades majoritárias de fazer frente aos novos desafios da heterogeneidade dos educandos.

Ao se referir aos processos de empoderamento tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência de cada pessoa, para que cada aluno possa ser sujeito de sua vida e ator social, Candau (2012, p. 247) também utiliza o termo minorias ao se referir a grupos que foram marginalizados durante anos como se observa abaixo

[...] o empoderamento tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam a melhores condições de vida para os grupos marginalizados, à superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

Retomando o pensamento sobre a educação intercultural, para além da oposição reducionista e simplista entre monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. O interculturalismo vai emergir no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social.

Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos e buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a

perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover a construção de identidade sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, mas ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Pela perspectiva intercultural a prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação segundo Fleuri (2001, p.49) “passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos”. Segundo o autor esse deslocamento legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em xeque a coesão da cultura hegemônica. O autor complementa afirmando que esse fato traz consequências para elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Preende-se aqui deixar bem claro que o professor de Educação Física que vai atuar dentro das escolas indígenas do estado de Roraima deve compreender algumas terminologias, tais como multiculturalismo e interculturalismo. Essa compreensão facilitará sua práxis pedagógica pois a diversidade cultural admite diferentes enfoques.

Neste sentido, podemos distinguir, no campo da educação, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo e quanto o interculturalismo referem-se, ambos aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

Fleuri (2001), aponta as distinções entre a educação multicultural e a educação intercultural. A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se à “intencionalidade” que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros, mas o educador passa da perspectiva multicultural a intercultural quando constrói um

projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

Sobre essa primeira distinção Damázio (2008) corrobora com Fleuri (2001) ao afirmar que a interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização.

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilite compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma terceira distinção é que a educação intercultural se refere à ênfase nos sujeitos da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas e culturas diferentes. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são criadores e sustentadores das culturas, as culturas não existem abstratamente, elas são saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados, mas são as pessoas que fazem cultura. Sendo assim, Fleuri (2001, p.53) chama atenção ao enfatizar que “a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento”, para o autor trata-se de uma relação de troca e reciprocidade entre pessoas vivas.

No que diz respeito a segunda e a terceira distinção Candau (2006) afirma que educar na perspectiva intercultural implica em uma clara e objetiva

intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural

Nanni *apud* Fleuri (2001, p.54) aponta três mudanças necessárias para objetivação da educação intercultural. A primeira se refere ao princípio da igualdade de oportunidades, onde a educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se superar o seu caráter monocultural.

A segunda mudança, refere-se à reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial. De modo particular, dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização. Mas principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a muitas culturas, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório.

E a terceira mudança necessária para objetivação da educação intercultural, aborda a formação e a requalificação dos educadores que talvez sejam o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

Para Nanni *apud* Fleuri (2001, p.55) a educação intercultural pode ser definida operacionalmente como:

Um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais.

Ainda no que diz respeito a diferença entre multiculturalidade e interculturalidade, Canclini (2015) chama atenção ao enfatizar que as concepções multiculturais, admitem a diversidade cultural, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida segundo o autor a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca. O autor complementa afirmando que,

Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (CANCLINI, 2015, p.17).

Sendo assim, a interculturalidade viabiliza vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo e interpretativo, leva a conceber as políticas da diferença não só como necessidade de resistir.

Albó (2005) chama atenção para os traços positivos e negativos da interculturalidade, segundo o autor as relações interculturais são negativas quando levam à destruição daquilo que é culturalmente diferente, ou pelo menos à sua diminuição e à sua assimilação, nesse contexto o autor cita como exemplos as sociedades neocoloniais. Ao contrário, são positivas quando respeitam o que é culturalmente distinto e a enriquecer-se mutuamente, numa aprendizagem mútua.

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente renegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar

oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveu os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

No título VIII – Da Ordem Social -, capítulo III – Seção Educação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, § 2º encontramos: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Observa-se na redação do texto que os índios deixam de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

A interculturalidade é uma realidade concreta na sociedade moderna, e a diversidade cultural é um processo dinâmico e complexo não bastando apenas reconhecer a existência de tal diversidade. Realidade mais visível dessa diversidade cultural é dentro da sala de aula, mesmo nas escolas indígenas de Roraima, considerando que dentro dessas escolas encontraremos alunos de mais de uma etnia indígena e ao contrário do que muitos pensam, cada etnia possui sua própria cultura, mesmo algumas sendo similares. Cada etnia, cada povo, cada comunidade carrega com si sua história, sua crença, seu dialeto, seus hábitos alimentares.

Makuxi (2011, s/p) aponta essa diferença, vejamos como a diferença entre cada povo é imensa:

Em Roraima, estado do norte do Brasil tem os povos: Makuxi, Wapichana, Taurepang, Ye'Kuana, Yanomami, Saporá, Patamona e Wai-Wai. Esses mesmos vivem em diferentes áreas, nós Makuxi moramos uns nos lavrados (região de baixa, onde tem grandes campos e poucas árvores grandes) e outros nas regiões serranas do estado. Os que moram no lavrado consomem mais o Pajuarú (bebida feita de beiju de mandioca – com tempero para fermentação), o povo Makuxi da região serrana consomem mais o Caxiri (bebida feita de mandioca, feita de massa cozida), Entre outras diferenças também

podemos citar as religiões: os Taurepangs, seguidores da religião Adventista que se diferenciam dos Makuxis que têm sua maioria católicos e ambos já se diferenciam da religião tradicional do povo Yanomami, que mora nas regiões de matas fechadas do Estado.

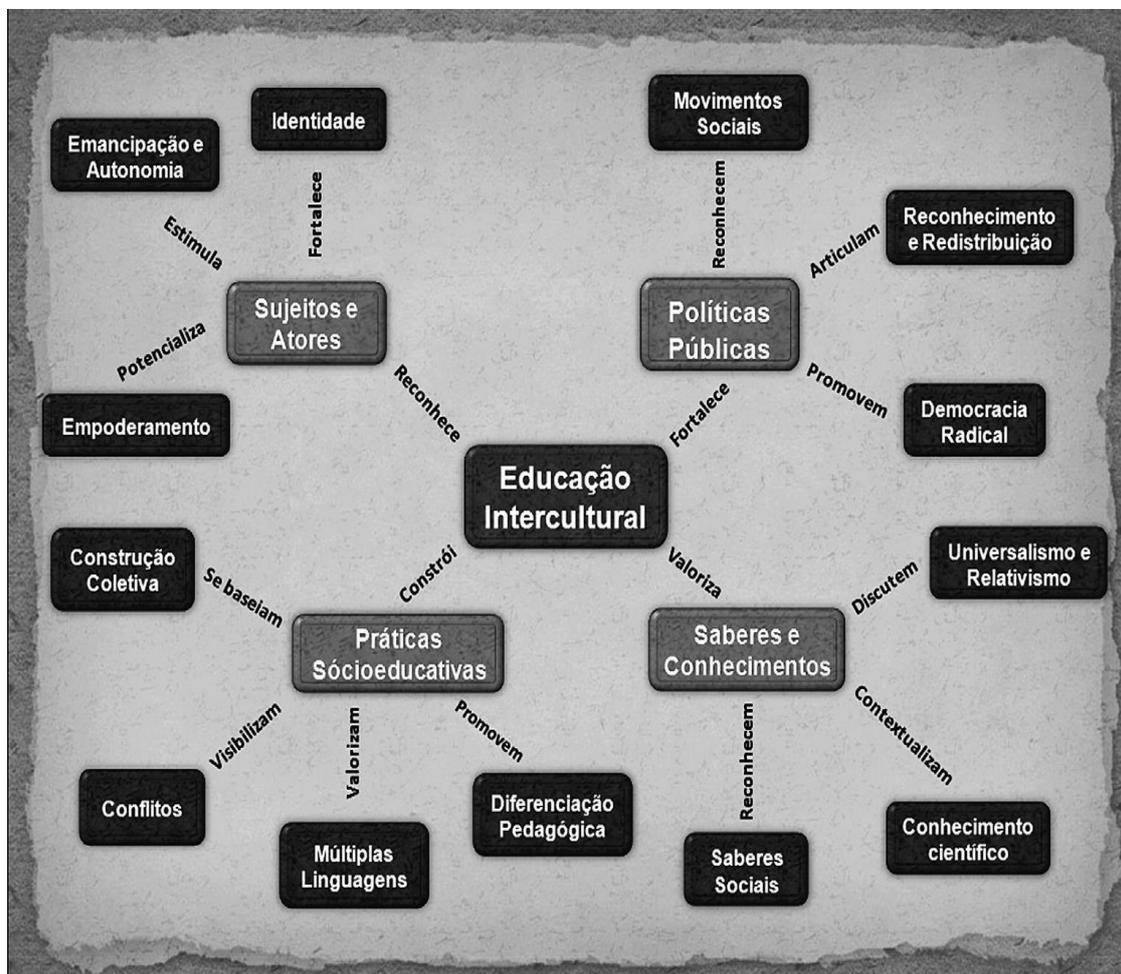
E o reconhecimento da diversidade é o primeiro passo para se propor um trabalho intercultural dentro da sala de aula. Pode até parecer estranho, sem nexos ou um absurdo, mas o professor precisa sim propor um trabalho intercultural dentro de uma escola indígena. Fleuri (2003, p. 26) afirma que a escola “constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele”. O autor enfatiza que professores e alunos vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido Fleuri (2003, p. 26) propõe:

A perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Seguindo essa mesma lógica Albó (2005), afirma que a entrada das crianças no sistema escolar não deve ser para elas uma ruptura com suas experiências anteriores, mas um crescimento a partir delas e em coerência com elas. Em outras palavras, a partir daquilo que o aluno já sabe, ou seja, o respeito da sua identidade cultural.

Candau (2012, p.12) enfatiza como desafio dos educadores e educadoras promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluído e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A autora complementa expondo a importância da implementação de uma educação intercultural como podemos observar em seu mapa conceitual explicitado abaixo.

Figura 3 – Abrangência da Educação Intercultural



Fonte: Candau, 2012, p. 250.

Nota-se a partir do mapa conceitual a importância da educação intercultural dentro do contexto escolar. A educação intercultural fortalece as políticas públicas, pois reconhece os movimentos sociais além de promoverem uma democracia social, além de valorizar saberes e conhecimentos, porque reconhecem saberes sociais, contextualizam o conhecimento científico e discutem universalismo e relativismo. Pela educação intercultural é possível construir práticas socioeducativas, promovendo diferenciação pedagógica, pois valorizam múltiplas linguagens baseando-se na construção coletiva, e pôr fim, a educação intercultural reconhece sujeitos e atores, considerando que vai fortalecer a identidade, estimular a emancipação e autonomia, potencializando o empoderamento dos indivíduos.

Para falar sobre educação escolar indígena faz-se necessário abordar o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, bem como sua proposta para elaboração dos currículos da Educação Física escolar.

2.5 REFERENCIAL CURRICULAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de adentrar no debate sobre o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas – RCNEI, proponho uma reflexão sobre algumas propostas dos PCNs e posteriormente compará-las com o RCNEI, demonstrando assim o equívoco praticado durante três anos de prática docente nas escolas indígenas anteriormente mencionadas.

No ano de 1997 e posteriormente no ano de 2000 o Ministério da Educação publicou respectivamente os PCNs do Ensino fundamental e médio. Os PCNs tinham como função subsidiar a elaboração das propostas curriculares das secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

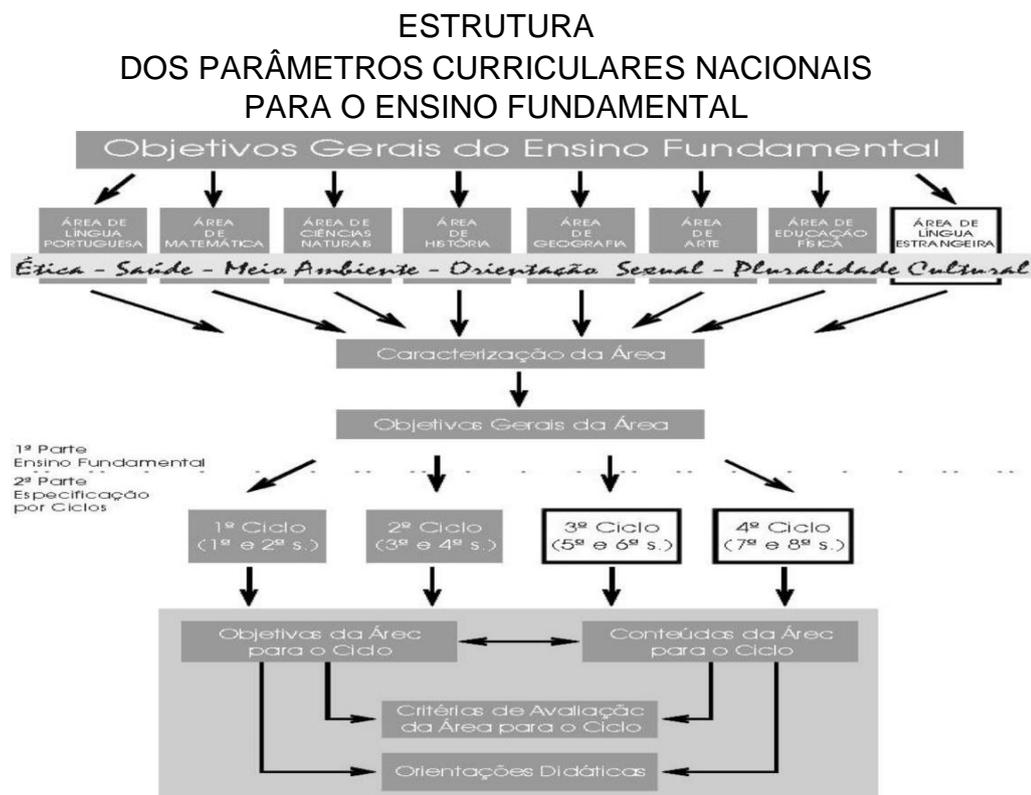
Vejamos algumas possibilidades para a utilização dos PCNs. (BRASIL,1997, p.07).

- Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- Refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- Preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- Discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- Identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- Subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.

Sendo assim, o objetivo dos PCNs é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar o professor como o principal agente nessa grande empreitada de melhoria dos processos educacionais.

Logo abaixo apresento a estruturação dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Figura 4 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.



Fonte: Brasil, 1997, p.06.

O que se pretende, é enfatizar que os PCNs, foram elaborados para subsidiar os currículos das escolas não indígenas, em nenhum momento fazem referência a educação escolar indígena, os PCNs em seus objetivos não contemplam a educação bilíngue e intercultural dos povos indígenas ou processos próprios de aprendizagem.

Sendo assim, ao utilizar apenas os PCNs de Educação Física, como subsidio para elaborar e organizar as aulas nas escolas indígenas Antônio Dias de Sousa e Riachuelo, não contribui da forma correta para o processo de ensino aprendizagem dos alunos de ambas comunidades. Erro cometido pelo desconhecimento de um documento que a muito tempo já havia sido publicado pelo Ministério da Educação, o RCNEI.

No ano de 1998, o Ministério da Educação publicou o RCNEI.

O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.

Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa. (BRASIL, 1998, p. 06).

Diante deste fato, percebe-se o erro cometido durante três anos letivos ao não se utilizar o RCNEI como documento norteador para elaboração dos planos de aula nas escolas indígenas trabalhadas.

Ressalto que o RCNEI somente contempla o ensino fundamental, delimitando o atendimento às demais séries da educação básica. Contudo, observa-se que atualmente há uma mobilização de indígenas e não indígenas para ampliar e aprofundar essa abordagem para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento das escolas indígenas em todos os níveis do ensino básico.

O RCNEI está dividido em duas partes:

A primeira parte intitulada “Para Começo de Conversa”, reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena.

A segunda parte intitulada “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”, fornece referências para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena. Como complemento a esta parte há a indicação de Temas Transversais e do trabalho com seis áreas de estudo (Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física). Nesta parte do documento busca-se uma integração entre conhecimentos universais selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena.

Na primeira parte do RCNEI são discutidos temas como multietnicidade, pluralidade e diversidade, nota-se nesta discussão uma preocupação em explicitar a grandiosidade cultural do Brasil, pois segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.20) “somos uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias. Tal diversidade sociocultural é riqueza que deve ser preservada”. O RCNEI também chama atenção para o fato do povo indígena que vive hoje no Brasil ser dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade

Outro ponto importante que se pode destacar é o conhecimento oriundo das comunidades indígenas,

[...] pois os indígenas ao longo da história, elaboraram complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 1998, p.20).

Dos primeiros conceitos extraídos do RCNEI, já consegue-se perceber a importância que o professor que vai atuar nas escolas indígenas de Roraima deve ter em respeitar os conhecimentos locais de cada comunidade, bem como os modos de se produzir conhecimento.

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

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos seres e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado, apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p.21).

Os princípios elencados no RCNEI carregam consigo uma natureza humana, coletiva, onde a preocupação é preparar o sujeito da comunidade integralmente para coletividade, pois uma comunidade indígena se constitui pelos aspectos de colaboração e comunhão dos seus integrantes.

Além dos princípios apontados acima o RCNEI, indica algumas características da educação escolar indígena. As características indicadas são: comunitária, intercultural, bilíngue ou multilíngue, específica e diferenciada.

Comunitária porque como o próprio referencial afirma, a educação escolar será “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (BRASIL, 1998, p.22). É a própria comunidade em suas reuniões gerais que definiram calendário escolar, os conteúdos a serem trabalhados, bem como objetivos e processos avaliativos.

Intercultural porque deve “estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política” (BRASIL, 1998, p.22).

Bilíngue ou multilíngue porque segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.23) “a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua”.

E por fim, específica e diferenciada a partir do momento que é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Nota-se que para apontar uma escola como indígena a mesma precisa contemplar tais características, o simples nome escola indígena e o fato da mesma se localizar dentro de territórios indígenas também não pode ser definida como uma escola indígena propriamente dita. A partir do momento que essas escolas sofrem ingerências de Secretarias de Educação ou outros órgãos elas têm que lutar ou perdem sua essência e suas características fundamentais.

Isso fica bem claro na fala do professor indígena Gersem dos Santos,

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. (BRASIL, 1998, p.25).

Para que o projeto de escola indígena se concretize, é de fundamental importância que os professores tenham em sua essência as características apontadas anteriormente, o perfil do professor indígena tem que ser da coletividade, pensando no crescimento e desenvolvimento da comunidade, pois assim ele também consegue se desenvolver. Diferente do não indígena que

pensa no acúmulo do capital, onde em primeiro lugar fica seu crescimento individual colocando em segundo plano a coletividade.

Também podemos encontrar na primeira parte do RCNEI, todo o arcabouço legal referente a educação escolar indígena. O RCNEI faz menção direta a Constituição Federal de 1988, que foi um marco legal na concepção de visão dos povos indígenas, onde a Constituição rompe com a política integracionista, passando a reconhecer a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O RCNEI também menciona as garantias dadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, bem como decretos e a Convenção 169 proclamada Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Todo esse arcabouço legal, traz consigo segurança jurídica para as comunidades indígenas, na execução de suas tarefas dentro e fora de sala de aula, traz para legalidade a participação de membros da comunidade na formulação de políticas e propostas educacionais, legitima a ação pedagógica que talvez dentro de escolas não indígenas pudessem soar como ilegais ou absurdas, citando como exemplo considerar a limpeza da comunidade (capinar⁴) como processo de aprendizagem que ocorre no decorrer dessa atividade.

Portanto, nota-se que a primeira parte do RCNEI apresenta informações importantes, que são essências para construir um currículo verdadeiramente indígena, que irá responder aos anseios das comunidades indígenas.

A segunda parte do RCNEI apresenta sugestões de trabalho para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento do currículo de suas escolas, possibilitando diálogo e reflexão permanente sobre os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares, as questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares e as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física em contextos educacionais indígenas. O RCNEI enfatiza que tais propostas e sugestões não

⁴ Retirar capim de terreno, plantações usando enxada ou afim.

podem ser consideradas como receitas pelos professores, ou seja, a ideia não é padronizar metodologias, solucionar os problemas, pois de acordo com a primeira parte do RCNEI o que caracteriza as comunidades indígenas é justamente a diversidade cultural, dessa forma uma proposta homogeneizadora é inviável.

Os professores podem encontrar no RCNEI subsídios para formulação dos objetivos da escola indígena e que implicações estes têm sobre a seleção dos seus conteúdos, bem como mecanismos de avaliação dentro de sala de aula.

Professores Ticunas, do Alto Solimões – AM, expressam abaixo a importância da seleção dos conteúdos dentro da comunidade indígena,

Os conteúdos devem ser discutidos com a participação da comunidade, com os alunos, os professores, os velhos, os pais dos alunos, com o capitão da aldeia, com os monitores de saúde, com os pajés. (BRASIL, 1998, p.66).

A segunda parte do RCNEI também se dedica a sugerir mais especificamente mecanismos metodológicos que cada disciplina do currículo pode utilizar no desenrolar das aulas.

No que diz respeito a disciplina de Educação Física, o RCNEI introduz os debates sobre essa disciplina a partir da seguinte questão central: “Por que estudar Educação Física nas escolas indígenas”? (BRASIL, 1998, p.321).

Baseado neste questionamento central, surge algumas indagações mais específicas: Por que Educação Física para os índios? Será que as comunidades indígenas precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo das maneiras que elas consideram adequadas? Precisam da escola para garantir a vida que consideram saudável para seus membros?

Alguns professores indígenas do Acre e do Xingu também levantam esse questionamento,

A falta de atividade física não é um problema para os povos do PIX [Parque Indígena do Xingu]. O contato permanente com a natureza e a necessidade de sobrevivência fazem com que, desde cedo, as crianças desenvolvam habilidades relacionadas com equilíbrio, motricidade, coordenação motora etc. (...) os povos do PIX têm, como qualquer cultura, jogos esportivos tradicionais, tais como: a luta hukahuka, jogo de bola de mangaba com o joelho, jogo de tacos com coquinho, corrida de tora etc. (BRASIL, 1998, p. 322).

Ao tentar justificar tais questionamentos, o RCNEI utiliza como exemplo a prática da Educação Física nas escolas não indígenas e suas finalidades.

Na escola dos não-índios, a Educação Física é a disciplina que introduz e integra o aluno naquilo que os especialistas da área chamam de "cultura corporal de movimento", ou seja, o conjunto de conhecimentos culturalmente produzidos que se referem à movimentação do corpo. A área da Educação Física trabalha, portanto, com os vários conhecimentos sobre os movimentos do corpo humano, que se acumulam ao longo do tempo e que se transmite numa determinada sociedade.

As brincadeiras, os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as formas de ginástica fazem parte da chamada "cultura corporal de movimento". (BRASIL, 1998, p. 321).

O RCNEI complementa que uma das principais justificativas para existência da Educação Física nas escolas não indígenas é o modo de vida pouco saudável que as pessoas têm nas cidades. A Educação Física escolar se torna necessária para formação de crianças e jovens saudáveis, haja vista que a correria do dia a dia, a falta de espaços para o lazer nos grandes centros urbanos contribui para diminuição da prática de atividades físicas por grande parte da população urbana.

Apesar do questionamento inicial da necessidade da disciplina Educação Física nas escolas indígenas, o RCNEI propõe um debate mais amplo, com professores, pedagogos e membros da comunidade. Não se pode simplesmente rejeitar a disciplina sem antes se debater sua necessidade.

Antes de se debater qualquer proposta de Educação Física escolar indígena, o RCNEI chama atenção para importância do "corpo" para os povos indígenas, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.332) "o corpo humano é um elemento central nas visões de mundo dos índios brasileiros, preparar e educar o corpo é muito importante nas suas culturas". O RCNEI complementa afirmando que a Educação Física escolar não deve entrar onde não foi chamada.

Percebe-se então, uma grande preocupação com a interferência da Educação Física escolar nos aspectos culturais das comunidades indígenas, a Educação Física escolar não pode ser implementada nas escolas indígenas seguindo uma lógica da Educação Física das escolas não indígenas.

E qual seria a proposta mais adequada? A proposta que o RCNEI defende é de uma "Educação Física Diferenciada" (BRASIL, 1998, p.322),

nessa proposta ensinamentos e as práticas referentes a ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar são considerados objetos de trabalho da Educação Física, portanto fazendo parte das aulas.

Os conhecimentos da área da Educação Física são transmitidos às novas gerações por meio de métodos próprios de aprendizagem, portanto, um currículo da disciplina de Educação Física, “deve existir para complementar a educação corporal que se desenvolve fora da escola, e não para substituí-la”. RCNEI (BRASIL, 1998, p.322).

Apesar das dúvidas relacionadas a prática da Educação Física escolar dentro das escolas indígenas, o RCNEI aponta três motivos para se trabalhar com tal disciplina dentro das escolas indígenas.

O primeiro deles é trabalhar as práticas esportivas dentro da escola, pois os esportes fazem parte do dia a dia dos povos indígenas. Dentre esses esportes o que mais se destaca é o futebol. Hoje já é possível encontrar times de futebol indígena tanto masculino como feminino participando de torneios estaduais e municipais. Não só o futebol, mas o esporte em geral, pode ser considerado segundo o RCNEI uma poderosa linguagem do mundo contemporâneo.

Por intermédio dele, comunicam-se mulheres e homens; crianças, velhos e adultos; ricos e pobres; diferentes grupos étnicos e países tão distantes como o Brasil e o Japão. Ao que parece, os índios brasileiros vêm percebendo isso: dominar a linguagem esportiva pode ser uma forma de, ao mesmo tempo, conhecer o "mundo dos brancos" e divulgar a cultura indígena para os não índios. E, de fato, os esportes são mencionados frequentemente como demandas indígenas na área da Educação Física escolar: (BRASIL, 1998, p.324)

O segundo motivo apontado a favor da Educação Física dentro das escolas indígenas, é a questão da saúde. O RCNEI aponta fatores alheios as comunidades indígenas, como a limitação das terras indígenas, a grandes fazendas instaladas em seu entorno, podem levar ao rareamento da caça e da pesca, o que tende a modificar os hábitos alimentares e a reduzir as atividades físicas das populações indígenas surgindo assim problemas de saúde como obesidade e diabetes entre os indígenas.

Assim a Educação Física escolar pode ser utilizada como uma ferramenta no combate a inércia corporal, melhorando aos poucos a qualidade de vida dos indivíduos da comunidade indígena.

O último motivo que justifica a aplicabilidade de um currículo de Educação Física dentro das escolas indígenas, é o trabalho de revitalizar brincadeiras, jogos, danças, lutas, praticadas pelos pais, avós, ou seja, pelos ancestrais dos alunos. Tal objetivo fica explícito na fala do professor indígena Lucas Xavante, MT, (BRASIL, 1998, p.326) “por isso também queremos que na aula de Educação Física exista a preocupação pela reanimação, reavivação da importância da cultura como um todo”. Pela reanimação cultural o professor poderá junto com seus alunos elaborar textos, fotografias, desenhos, vídeos sobre sua cultura corporal.

Segundo o RCNEI (1998, p.327), os objetivos do trabalho com a Educação Física na escola indígena podem se resumir em:

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

Baseado nas ideias anteriores surge mais um questionamento, quais os temas que devem fazer parte do currículo de Educação Física em escolas indígenas?

O RCNEI responde tal questionamento apontando três temas que deve fundamentar esse currículo, “a cultura corporal de movimento do próprio grupo; a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas; e a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (Brasileira e Internacional)”. (BRASIL, 1998, p.328).

O primeiro tema pode ser trabalhado a partir do levantamento de práticas corporais tradicionais como jogos, danças, lutas, brincadeiras, técnicas de confecção de utensílios, técnicas de caça, pesca, plantio dentre outras. Pode-se também trabalhar a historicidade e significados culturais de tais práticas, bem como levantar quais são as práticas corporais infantis e adultas verificando quais são femininas e masculinas.

Já o segundo tema pode ser trabalhado analisando e comparando as diferentes práticas corporais de diversos povos indígenas. Pode-se tentar pesquisar jogos, danças, músicas de outros grupos indígenas e trazer para dentro da comunidade de forma didática relacionando com a própria cultura local.

O terceiro tema vai requerer uma atenção especial dos professores. Ao se tentar incluir no currículo de Educação Física das escolas indígenas temas da cultura corporal dos não indígenas, é preciso antes de tudo ter a consciência que se respeitem as demandas e as necessidades indígenas e que conheçam os fatos que mais se destacam, no momento atual, na cultura corporal de movimento dos índios do Brasil inteiro.

Apesar do amplo quadro de possibilidades de trabalho para a Educação Física intercultural, na hora de pensar em soluções curriculares locais, é preciso cuidado. Não adianta imaginar um currículo cheio de variedades, se elas não fazem o menor sentido para o aluno. É interessante que os conhecimentos aprendidos e recriados na escola tenham a ver com o dia a dia dos alunos ou com suas possibilidades futuras. (BRASIL, 1998, p. 329).

Nessa temática o professor não pode trabalhar apenas com o futebol, atletismo ou vôlei. O professor deve propor outras manifestações culturais que forem de interesse da comunidade, como a capoeira, o judô, o karatê e porque não esportes de outros países como futebol americano, beisebol, entre outros.

E ao se trabalhar os esportes na escola, o professor deve seguir a seguinte postura:

Com essas colocações, deseja-se que fique claro que uma aula de Educação Física, mesmo quando a atividade proposta for vôlei ou futebol, não se limita a jogar uma bola aos alunos e ficar assistindo passivamente. Os esportes podem ser ensinados no sentido de alargar o conhecimento crítico do funcionamento das sociedades ocidentais (e do relacionamento das populações indígenas com elas); e é isso que se propõe que também seja explorado nas aulas da área de Educação Física. (BRASIL, 1998, p.333).

Mais uma vez, é importante ressaltar que o perfil do profissional de Educação Física que vai atuar dentro das escolas indígenas, deve ser de um profissional que defenda as causas indígenas, respeitando seus valores culturais, deve ter a compreensão que são as noções indígenas sobre o corpo que deve balizar suas iniciativas educativas e não as suas noções sobre o corpo. Os seus conhecimentos sobre coordenação motora, equilíbrio,

lateralidade, ritmo, expressão corporal deve passar por uma “pesquisa intercultural, que vise a adequá-los às percepções indígenas do corpo humano e do seu lugar nestas sociedades” (RCNEI, 1998, p. 330).

A avaliação é fundamental no processo de ensino aprendizagem, ao se avaliar o aluno na dinâmica da Educação Física intercultural deve-se considerar os seguintes aspectos (BRASIL, 1998, p.335).

- entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas;
- diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam;
- ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento;
- compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender porque não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate";
- ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo;
- conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei;
- avaliar criticamente esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, segundo os valores culturais indígenas e os conhecimentos de outras disciplinas escolares;
- dedicar-se às atividades físicas propostas com desenvoltura crescente.

Nota-se que a ênfase na avaliação está ligada aos aspectos da cultura corporal da comunidade envolvida, e não em aspectos mecânicos, habilidades motoras, ou alto rendimento dos alunos, respeitando assim as diferenças e as potencialidades de cada aluno.

Enfim, se realizamos uma comparação baseada nas informações contidas no RCNEI sobre os objetivos da Educação Física dentro das escolas indígenas, conteúdo a serem trabalhados bem como a forma ideal de se avaliar os alunos, com as informações sobre a práxis docente da Educação Física contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, iremos perceber uma grande diferença de informações, apesar de se tratar da mesma disciplina.

Essa diferença fica mais observável no quadro abaixo:

Quadro 1 – Diferenças de Objetivos da Educação Física Escolar

Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas - RCNEI	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs
• conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da	• participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando

sociedade envolvente;	algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
• contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável;	• conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde;
• revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena;	• organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;
• divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira;	• analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo;
• estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si.	• conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais;

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2018), a partir de informações dos PCNs, 1997 e RCNEI, 1998.

Após analisar o quadro, nota-se que para as comunidades indígenas as aulas de Educação Física devem se pautar principalmente em aspectos que reconheçam e valorizem a cultura da comunidade envolvida, não existe uma ênfase biológica, ou seja, uma preocupação com questões voltadas a aspectos motores, fases de desenvolvimento motor, psicomotricidade ou a formação do aluno para o esporte. Em contrapartida, nos objetivos dos PCNs nota-se uma ênfase para manifestações corporais mais motoras, biológicas, voltada para aprendizagem através da execução de gestos motores.

Ao compararmos os conteúdos tal diferença apresenta-se de forma mais cristalina.

Quadro 2 – Diferenças de Conteúdos da Educação Física Escolar

CONTEÚDOS DA EDUCACAO FÍSICA ESCOLAR	
Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas - RCNEI	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs
• a cultura corporal de movimento do próprio grupo;	• Esportes, jogos, lutas e ginásticas;
• a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas;	• Atividades rítmicas e expressivas;
• a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional);	• Conhecimentos sobre o corpo;

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2018), a partir de informações dos PCNs, 1997 e RCNEI, 1998.

Mais uma vez, percebe-se a grande preocupação em trazer para o conhecimento dos alunos, blocos de conteúdos que de alguma maneira tenham simbologia, que os represente, que apresente características locais motivando assim os alunos a participarem ativamente das aulas. Evidencia-se assim uma grande preocupação com a introdução de conteúdos que nada tenham a contribuir com a formação dos alunos, onde o mais importante é a qualidade do processo de ensino aprendizagem, negando-se a grande quantidade de conteúdo e informações desnecessárias no ponto de vista das comunidades indígenas.

No processo avaliativo apesar de algumas diferenças, nota-se que em ambas propostas a ênfase não é em avaliar o desempenho motor dos alunos, ou seja, a execução perfeita de saltos, giros, chutes ou arremessos. Ao se avaliar o aluno, deve-se ter uma visão holística, respeitando suas potencialidades, o seu grau de compreensão dos conteúdos propostos e nunca o comparando com outro aluno.

Quadro 3 – Diferenças de Avaliação da Educação Física Escolar

AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas - RCNEI	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs
• entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas;	• Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa;
• diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da	• Estabelecer algumas relações entre

escola para serem transmitidos e os que não precisam;	a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva;
<ul style="list-style-type: none"> • ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> • compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender porque não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate"; 	
<ul style="list-style-type: none"> • ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo; 	
<ul style="list-style-type: none"> • conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei; 	
<ul style="list-style-type: none"> • avaliar criticamente esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, segundo os valores culturais indígenas e os conhecimentos de outras disciplinas escolares; 	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2018), a partir de informações dos PCNs, 1997 e RCNEI, 1998.

Após abordar sobre os aspectos de implementação da Educação Escolar Indígena no contexto do Brasil e especificamente de Roraima, bem como debater os conceitos de cultura, interculturalidade e o RCNEI, no próximo capítulo será apresentada uma descrição sobre a Educação Física escolar no Brasil.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo pretende-se apresentar um breve histórico sobre a Educação Física escolar no Brasil, discutindo algumas concepções pedagógicas da área a partir de Darido (1999), Ghiraldelli (1991), Assunção e Neto (2005), e posteriormente apresentar a concepção pedagógica da Educação Física vinculada a cultura sugerida por Daólio (2004), que pode ser adotada pelos professores como práxis pedagógica dentro das escolas estaduais indígenas de Roraima.

Antes de discutir a atual situação em que se encontra a Educação Física escolar temos que compreender seu processo histórico, pois ao longo do tempo os objetivos e as metodologias educacionais da Educação Física escolar foram se modificando.

Darido (1999) aponta que a Educação Física foi inserida no contexto escolar do Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz.

Três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Oliveira (2004, p.25) aponta tais recomendações:

- a) obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica.

Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. Apenas a partir da década de 1920 que vários Estados da federação começaram a realizar

suas reformas educacionais e incluírem a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica.

Segundo Darido (1999, p.12), a partir de meados da década de 30, “a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista”. A autora afirma que nessa concepção a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

Para Ghiraldelli (1991, p.17)

[...] tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva.

O modelo militarista também fez parte da práxis pedagogia da Educação Física escolar, segundo o coletivos de autores (1992) os objetivos da Educação Física militarista na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos perfeitos fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população.

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar. (DARIDO,1999, p.13).

Ao se referir a Educação Física Militar, Ghiraldelli (1991) chama atenção para diferenciação entre Educação Física Militarista e Educação Física Militar, para o autor a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna.

Segundo Ghiraldelli (1991), posterior à Educação Física Militarista surge a concepção Pedagogista, segundo o autor tal concepção vai reivindicar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar esta como uma prática eminentemente educativa. E, “mais que isto, ela

vai advogar a educação do movimento como a única forma capaz de promover a chamada educação integral". (GHIRALDELLI, 1991, p.11).

Nesse período a educação brasileira sofre grande influência do pensamento do movimento conhecido como escola novista embasado no pensamento do filósofo John Dewey. O discurso predominante na Educação Física passa a ser: "A Educação Física é um meio da Educação" (DARIDO, 1999, p.13).

Com o golpe militar de 1964 é implantada uma nova ideologia na Educação Física escolar, Ghiraldelli (1991) classificou essa nova concepção como Educação Física Competitivista. Tal concepção traz no seu bojo a competição e a superação individual como valores fundamentais para uma sociedade moderna. A Educação Física presta-se ao serviço de uma hierarquização e elitização social. O desporto de rendimento é a nova ordem para toda a Educação Física, incentiva-se o atleta herói e a prática desportiva deve ser incentivada para que o país possa conquistar medalhas olímpicas.

De acordo com Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola.

Nesse contexto, é exibida a todo o momento a ideia de ser bem-sucedido pelo esforço próprio, de conquistar a independência econômica e fazer parte da elite de vencedores utilizando os ídolos do desporto como exemplos a serem seguidos. Os preferidos são aqueles provindos das camadas menos favorecidas que se destacam no cenário nacional e internacional.

É imprescindível destacar que o governo militar fez grande investimento no esporte e valeu-se da Educação Física como suporte ideológico para promover o país por meio do êxito no esporte de alto nível. Era fundamental para o regime militar projetar o Brasil como potência, com a intenção de eliminar as críticas internas e deixar transparecer um ar de prosperidade e desenvolvimento.

Dessa forma, o esporte predominou como conteúdo da Educação Física escolar e mudou a relação entre professor e aluno: o professor deixou de ser instrutor e assumiu o papel de técnico, o aluno saiu da postura de recruta e passou a ser aluno-atleta. A iniciação esportiva a partir da quinta

série, tornou-se a tônica de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando o país.

No final da década de 1970 o governo militar deixou transparecer que não havia solucionado os problemas básicos do país, ao contrário, eles aumentaram. O mesmo episódio ocorreu na década de 1980, com a proposta da Educação Física que não conseguiu elevar o Brasil a nação olímpica, e também não aumentou o número de praticantes no esporte de alto rendimento. A consequência da não efetivação desse projeto gerou uma profunda crise de identidade, que se configurou na necessidade de uma mudança de rumos da Educação Física brasileira.

A educação psicomotora surge como foco no processo de trabalho da Educação Física escolar, os jogos e a recreação ganham importância no desenvolvimento das aulas, onde através deles se prioriza o desenvolvimento motor dos alunos. Esse movimento foi o primeiro movimento mais articulado em oposição aos modelos anteriores. Nessa visão, a Educação Física se compromete com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores buscando uma formação integral do aluno.

Para este modelo, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora. (BRASIL, 1997, p.23).

Com a mudança de concepção a Educação Física escolar começa a ganhar características mais científicas, o empirismo acadêmico é colocado em dúvida e começa-se a exigir maior habilitação e qualificação dos profissionais que irão atuar na área.

Assim, durante a década de 1980, surgem novos movimentos da Educação Física escolar em oposição à concepção mais tecnicista, esportivista e biologista da Educação Física. O retorno de diversos profissionais após terem concluído programas de pós-graduação, alguns no exterior, outros em programas nacionais, fora da área de Educação Física motivou o surgimento desses movimentos.

Assunção e Neto (2005) classificam dois movimentos, Concepções não-propositivas, que é constituído por Abordagem Sociológica (Betti, Bracht, Tubino); por Abordagem Fenomenológica (Silvino S Antin e Wagner Wey Moreira); e por Abordagem Cultural (Daólio).

O outro é de Concepções propositivas que se constitui de Não-Sistematizadas, formada por Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani); construtivista com ênfase na psicogenética (Freire); da Concepção de Aulas Abertas (Hildebrandt); a partir de referência do Lazer (Marcelo e Costa); Crítico-Emancipatória (Kunz) e pela Abordagem Plural (Vago). Já a Sistematizada é constituída pela Abordagem da Aptidão Física / Saúde (Nahas, Gaya, Araújo, Guedes) e Abordagem Crítico - Superadora (Coletivo de Autores). (ASSUNÇÃO e NETO, 2005, p.12-13)

Já Darido (1999, p.22) classificou as primeiras concepções pedagógicas surgidas a partir da década de 1980 da seguinte forma:

Quadro 4 – Concepções Pedagógicas da Educação Física Escolar

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	Tani, G Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL.	Betti, M.
Livro	<i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i>	<i>Educação de Corpo Inteiro</i>	<i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	<i>Educação Física e Sociedade</i>
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connolly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
Temática principal	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
Estratégias/ Metodologia	Eqüifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Eqüifinalidade, Não-exclusão, diversidade
Avaliação	Habilidade, processo, observação	Não-punitiva, processo, auto-	Considerar a classe social,	Avaliação

	sistemática	avaliação	observação sistemática	
--	-------------	-----------	------------------------	--

Fonte: Darido, 1999, p.11.

E no segundo momento Darido (1999, p.31) classificou as concepções que foram surgindo a partir dos debates das primeiras concepções conforme pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 5 – Concepções Pedagógicas da Educação Física Escolar

	Psicomotricidade	Crítico-emancipatória	Cultural	Jogos Cooperativos	Saúde Renovada	PCNs
Principais autores	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daólio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
Livro	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar		PCNs, 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries)
Área de base	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
Autores de base	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz	Terry Orlick	Vários	Vários
Finalidade	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
Temática Principal/ Conteúdos	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes	Alteridade/ Técnicas Corporais	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos	Estilo de vida Ativo / Conhecimento, Exercícios físicos	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

Fonte: Darido, 1999, p.21.

Não tenho a pretensão de abordar todas as concepções pedagógicas da Educação Física, pretendo apresentar as concepções mais conhecidas no meio acadêmico, destacando suas principais características.

Segundo Darido (1999) a abordagem Desenvolvimentista defendida por Tani (1988) é direcionada para as crianças de quatro a quatorze anos de idade, e busca nos processos de aprendizagem uma fundamentação para a Educação Física escolar. Essa concepção se apresenta como uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social da aprendizagem motora do aluno.

A partir dessas características sugere aspectos relevantes para a estruturação das aulas

Assunção e Neto (2005) apontam que a proposta desta abordagem não é buscar na Educação Física solução para os problemas sociais do país, com discursos que não dão conta da realidade. Todavia, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Essa abordagem resguarda a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade de seu objeto, portanto podemos observar que sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e a pensamento lógico-matemático como veremos mais adiante em outras abordagens.

Assunção e Neto (2005) chamam atenção para importância de os conteúdos obedecerem a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinações de movimentos fundamentais e movimentos culturais determinados.

Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas).

Em relação ao professor, este terá um papel diretivo nas aulas, será ele o responsável por uma sistematização capaz de indicar aos alunos como o movimento deve ser efetuado. O professor transmitirá o conhecimento através de comandos, tarefas e programações individuais, melhorando a performance do aluno e colaborando para o alcance do movimento perfeito.

Uma grande crítica que é feita a concepção Desenvolvimentista está relacionada a pouca importância ou, a limitada discussão, sobre a influência do contexto sociocultural. Para essa concepção as influências culturais não são

consideradas no planejamento das aulas, nega-se quase totalmente o meio social que o aluno está inserido, é como se considerasse que apenas o trabalho sistematizado do desenvolvimento motor dos alunos fosse capaz de superar as mazelas sociais pelas quais muitos passam.

A concepção Construtivista também busca romper com os aspectos tecnicistas tradicionais da Educação Física escolar, mas diferentemente da concepção desenvolvimentista, não enaltece apenas o desenvolvimento motor do aluno. Esta concepção dá ênfase aos aspectos psicossocial, ela considera as diferenças individuais, bem como valoriza as experiências vividas pelo aluno fora da escola.

Darido (1999, p.18), esclarece que a intenção no construtivismo,

[...] é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender... conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

O jogo na concepção construtivista ganha destaque, e enquanto conteúdo tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensino-aprendizagem, um instrumento pedagógico, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende, sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

Na concepção construtivista o professor é um mediador da aprendizagem, ou seja, tem função não diretiva valorizando assim o trabalho em grupo e as relações interpessoais menos hierarquizadas, colaborando com o desenvolvimento moral e social. Dentro desta perspectiva o aluno terá a possibilidade de se reconhecer enquanto ser social, sujeito na construção desse jogo, e de suas possibilidades em relação à execução do movimento diante deste contexto.

A Abordagem crítico-superadora foi uma das principais tendências opositoras ao modelo tecnicista. As suas atribuições estão ligadas a uma literatura crítica do movimento humano no sentido de perceber a sociedade e suas contradições, as classes sociais e os seus interesses antagônicos.

Nessa concepção, segundo Assunção e Neto (2005), a Educação Física escolar deve ser entendida dentro de seu contexto sócio-político-econômico e cultural, de suas determinações históricas, reconhecendo-se

como fruto da construção humana durante o seu percurso ao longo da história, favorecendo a uma compreensão de mundo e uma tomada de consciência no sentido de colaborar com a transformação da realidade social.

O professor nessa concepção é um educador, que baseado no seu projeto político pedagógico orienta suas ações em sala de aula, escolhe os conteúdos com o qual vai trabalhar, mantém uma relação de respeito, compromisso e reciprocidade com os alunos e a educação.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) os educadores devem ter bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classes que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?

Nesta concepção o currículo busca romper com as teorias tradicionais ao ponto que pensa no currículo em suas relações tanto com toda a estrutura e organização escolar quanto com o aluno, seu conhecimento e a realidade social que o cerca e o seu contexto sócio - histórico.

Já no segundo quadro das concepções pedagógicas da Educação Física elaborado por Darido (1999), pode-se debater a concepção crítico emancipatória que é uma proposta para a Educação Física escolar centrada no ensino dos esportes, visando fornecer aos professores, que atuam nessa área, elementos para que eles possam superar os modelos atuais de ensino dos esportes na escola, que são pautados no rendimento e nos moldes que se apresentam na mídia, utilizando-se de uma matriz teórica crítica para orientar suas ações pedagógicas.

Segundo Kunz (1994) a metodologia do professor ao ensinar o esporte, deve estar pautada em ações comunicativas que no sentido de emancipação do aluno deve dar-lhe, através da prática e problematização do mesmo, a capacidade de agir racionalmente, fazendo uma reflexão crítica sobre suas ações. Isso se torna possível a partir do momento em que o aluno atinge a maioria, que acontece num processo de esclarecimento racional e se estabelece em um processo comunicativo.

As concepções pedagógicas significaram importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar, as discussões realizadas pelas concepções levantaram a função da escola e da Educação

Física escolar. Muitos alunos e professores talvez desconheçam a importância que a escola, e aqui chamo a atenção especificamente para a Educação Física escolar, possui como espaço privilegiado para potencializar transformações sociais. Temos então, que conceber a escola como um espaço educativo perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes gerações, gênero, classe econômica, etnia, portadores de necessidades especiais, que tecem uma gama complexa de teias de significações.

Portanto, a Educação Física escolar deve então, desenvolver um programa que não privilegie, por exemplo, determinado tipo conteúdo ou modalidade, mas estar atenta a esses padrões culturais diferentes requerem da Educação Física escolar atividades que favoreçam a aproximação e valorização das diversas formas de produção e expressão cultural dos alunos e de outros grupos, possibilitando e favorecendo as relações humanas e considerando os limites de cada um.

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA VINCULADA A CULTURA

Neste subtítulo discorro sobre a Educação Física cultural proposta por Daólio (2004), nesse contexto vislumbro tal concepção como a mais adequada a ser trabalhada dentro das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima.

A abordagem de uma Educação Física cultural foi sugerida por Daólio (2004), as propostas do autor baseiam-se numa perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica, e denominou de enfoque cultural, cuja principal vantagem não é a exclusão da dimensão biológica, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do Homo sapiens.

Para Daólio (2004 p.09) o termo “cultura parece definitivamente fazer parte da Educação Física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as ciências humanas têm influenciado a área”.

Hoje é possível encontrar nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, disciplinas próprias das ciências humanas o que favorece a discussão cultural na área.

Foi a partir da década de 1980, com a ampliação do debate acadêmico na Educação Física, que o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na Educação Física. Os profissionais

formados até essa época e, infelizmente, ainda hoje, em alguns cursos não tiveram acesso à discussão referente aos temas nas dimensões socioculturais.

Nota-se que a década de 80 começa a romper com a visão predominante da Educação Física biológica, onde o corpo era observado apenas como um conjunto de ossos, músculos, articulações, o esporte era um lazer ou voltado para o alto rendimento, enfim a Educação Física era vista apenas como uma área biológica, e não uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas, e começa dando nova roupagem cultural.

O termo cultura aparece em várias concepções pedagógicas da Educação Física, muitas vezes, segundo Daólio (2004, p.10)

O termo vem acompanhando das expressões física, corporal, de movimento, motora, corporal de movimento, isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconsequente da expressão cultura.

Daólio (2004 p.09) afirma que “cultura é o principal conceito para a Educação Física”, e complementa afirmando, que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. Segundo o autor o profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Para o autor o termo cultura ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se ainda com frequência afirmações de "mais ou menos cultura", "ter ou não ter cultura", "cultura refinada ou desqualificada" e assim por diante. Thomaz (1995) corrobora com as palavras de Daólio ao classificar essa atitude como etnocentrismo.

O etnocentrismo consiste, pois, em julgar como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. O etnocentrismo pode constituir numa

desclassificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro. (THOMAZ, 1995, p.431).

Sobre essa postura etnocêntrica Albó (2005, p.20), afirma que essa atitude se “manifesta quando se considera que só uma camada da sociedade já é civilizada, enquanto as demais continuam incultas, selvagens ou primitivas”.

Essa postura etnocêntrica é facilmente identificada na sociedade, até mesmo nas instituições de formação onde profissionais e futuros profissionais da educação reproduzem esse tipo de atitude. Espera-se que o professor de Educação Física que vai atuar ou que já atua dentro das escolas estaduais indígenas do Estado de Roraima possua uma atitude oposta, sem preconceito.

Ao se referir aos antropólogos, Thomaz (1995, p.434) afirma que os mesmos devem despir-se de todo e qualquer etnocentrismo, que isso auxilia no processo de decifrar os significados atribuídos por diferentes sociedades ou agrupamentos humanos das suas próprias ações, e tendo como objetivo transformar aquilo que inicialmente é absolutamente estranho em algo familiar, portanto os antropólogos devem relativizar os seus próprios valores culturais. Por analogia a essa afirmação, acredito que professor de Educação Física que vai atuar nas escolas indígenas também deve despir-se de qualquer etnocentrismo, onde dentro do contexto cultural indígena deve transformar aquilo que inicialmente é absolutamente estranho em algo familiar.

Thomaz (1995) complementa chamando atenção ao considerar cultura como um fenômeno dinâmico, passível de ser alterado, reinventado, conforme as ações dos sujeitos. Nesse sentido, Thomaz (1995, p.439) diz que:

Os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo assim aculturados.

Albó (2005, p.37) corrobora afirmando que,

As culturas são vivas, como os seres humanos, e, como eles, sua continuidade não é estática, mas dinâmica. Mesmo que continuemos a manter uma forte fidelidade à nossa identidade cultural, nenhum de nós vive sua cultura como o faziam nossos avós. As únicas culturas estáticas são as que já desapareceram ou ficaram “congeladas” nos museus.

Ao aceitarmos a cultura como processo dinâmico, conseguimos compreender toda transformação cultural pelas quais as comunidades indígenas vêm passando. Conseguimos modificar nosso modo de compreender a dinâmica social desses povos, passamos a aceitar e a incentivar novas práticas dentro das comunidades. Se a cultura é dinâmica, o pensamento do homem, suas ideias, conceitos também devem ser. Um pensamento estático, arcaico apenas colabora para disseminação de preconceitos.

Ao se trabalhar com a dinâmica da Educação Física Cultural, o professor de Educação Física consegue atuar sobre o ser humano no que diz respeito às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica.

É importante ressaltar que nessa abordagem da Educação Física escolar, estuda-se o movimento, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tão pouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta concepção, o movimento fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O movimento transmite um significado cultural expresso nas manifestações culturais.

Com essa atitude, a escola e especificamente a Educação Física poderá proporcionar mudanças de paradigmas por meio da aproximação e da valorização de diversas formas de produção e de expressão cultural dos alunos e de outros grupos. A escola e seus professores passam a atuar e desenvolver um trabalho numa perspectiva intercultural favorecendo as relações humanas entre diferentes elementos e grupos sociais.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No quadro atual da Educação Física escolar temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE. Este documento normativo aplica-se

exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Para se chegar na versão final homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, a BNCC percorreu um longo caminho. Em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC reunindo assessores e especialistas educacionais. A portaria ministerial 592 de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, a comissão tinha como atribuição produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entregar ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho do mesmo ano, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão.

Já em 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação. O CNE elaborou parecer e projetou de resolução sobre a BNCC, que foram reencaminhados ao MEC para Homologação.

A BNCC não é um currículo, é uma referência obrigatória, seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios, estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o destino aonde se quer chegar, o currículo traça o caminho.

As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na BNCC, assim como as escolas

têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos.

Segundo a BNCC, ao longo da Educação Básica, os estudantes devem ser capazes de desenvolver dez competências gerais, tais competências seriam (BRASIL, 2017, p.09):

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

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

A BNCC deve ser adequada à realidade local, deve considerar a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a (BRASIL, 2017, p.18):

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

Ao permitir a BNCC adequada a realidade local, todas as modalidades de ensino ganham currículos mais condizentes e mais significantes com o meio social que o aluno está inserido.

A BNCC não esqueceu das peculiaridades da Educação Escolar Indígena, conforme a BNCC,

Fica assegurado competências específicas com base nos princípios da 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, 2017, p.19-20)

O reconhecimento de tais competências na BNCC indica um grande avanço no sistema educacional brasileiro, pois, o reconhecimento de tais competências veio no corpo da BNCC, e não em um documento em anexo como muito se fazia no passado em relação a Educação Escolar Indígena.

A Educação Física é considerada na BNCC componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa proposta o movimento não se limita a um deslocamento espaço-temporal, pelo contrário o movimento ganha concepção cultural, desse modo, é possível assegurar aos alunos o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos que permitam 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.

A BNCC enfatiza que a Educação Física pode oferecer uma gama de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, tais como, saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à

racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.171)

[...] movimento corporal como elemento essencial, a organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica, e o produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento ou cuidado com o corpo e a saúde são consideradas como os três elementos fundamentais comuns às práticas corporais.

As práticas corporais são divididas em seis unidades temáticas e devem ser abordadas ao longo do ensino fundamental. É importante ressaltar que ao categorizar por unidades temáticas a BNCC não teve a intenção de universalizar os conteúdos a serem trabalhados.

As unidades temáticas são compostas por:

- 1- Brincadeiras e jogos: que são atividades voluntárias, caracterizadas pela criação e alteração de regras, sendo que tais práticas não possuem um conjunto estático de regras;
- 2- Esportes: para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.
- 3- Ginástica: na BNCC tal prática sofre três subdivisões que são: Ginástica Geral que vai reunir práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo; Ginástica de Condicionamento Físico caracterizada pela exercitação corporal orientada a melhoria de rendimento, aquisição e manutenção da condição física individual ou modificação da composição corporal; Ginástica de Conscientização Corporal que reúne práticas que empregam movimentos suaves e lentos, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo.
- 4- Danças: explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas.
- 5- Lutas: focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa.
- 6- Práticas Corporais de Aventura: Subdivididas em Práticas de Aventura na Natureza se caracterizam por explorar incertezas que o ambiente físico cria para o praticante como por exemplo mountain bike; Práticas de Aventuras Urbanas exploram a “paisagem de cimento” como por exemplo parkour, skate. (BRASIL, 2017, p.172-176)

Sendo assim, segundo a BNCC,

As unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento

se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas Corporais de Aventura se estrutura nas vertentes urbanas e na natureza. (BRASIL, 2017, p.177).

Fica explícito o grande repertório de atividades que podem ser trabalhadas pelos professores de Educação Física no decorrer de suas aulas, repertório esse que também pode ser facilmente implementado nas aulas Educação Física das escolas indígenas, atividades que ficam mais visíveis no próximo subtítulo.

3.2.1 AS UNIDADES TEMÁTICAS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INDÍGENA

Neste subtítulo, pretende-se demonstrar como as unidades temáticas da Educação Física Escolar podem ser trabalhadas no contexto da Educação Física das Escolas Indígenas.

Ao analisar mais profundamente as unidades temáticas propostas pela BNCC, verifica-se que estas podem ser utilizadas na íntegra na formulação dos currículos da disciplina de Educação Física das escolas indígenas, ou de forma parcial absorvendo apenas algumas unidades temáticas ou ainda não utilizar nenhuma das unidades temáticas propostas pela BNCC, haja vista que cada comunidade indígena tem a liberdade de formular seu currículo no intuito de lhe trazer significações.

Não podemos negar que dentro das unidades temáticas propostas pela BNCC adequações podem ser realizadas na perspectiva de aproximação da realidade vivenciada nas comunidades indígenas.

Na temática “Brincadeiras e Jogos” podem ser trabalhados os jogos populares da própria comunidade indígena, como a Peteca que é produzida a partir da palha de buriti e recheada com folhas de algodão para ficar macia, ou o jogo do Pião produzido com a fruta do Tucun, em que é feito um furo para produzir um zumbido, o pião é lançado friccionando a varinha de bambu.

A temática “Esportes” pode acrescentar as modalidades da própria comunidade como corrida com tora, canoagem, arco e flecha, arremesso de lança.

Já em relação a temática “Danças”, existe uma gama de danças e rituais que podem incorporar o currículo da disciplina de Educação Física,

dentre elas podemos citar a tradicional dança do parixara, tal dança reúne elementos religiosos de culto à natureza.

Na temática “Lutas”, algumas comunidades indígenas praticam huka – huka, essa luta não envolve violência ou ferimentos. A luta inicia-se com os praticantes ajoelhados e agarrados, seu objetivo é tentar derrubar o adversário com as costas no chão ou agarrar as suas pernas. A huka-huka é só um exemplo de várias lutas existentes que podem ser utilizadas nessa temática.

No que diz respeito da temática “Práticas Corporais de Aventura”, por ser uma temática mais contemporânea, vislumbro atividades com o uso de canoas, as trilhas com diversos níveis de impacto, atividades de subir nas árvores, além de atividades de escalar ambientes rochosos e os morros seriam locais ideais para a prática de atividades de aventura na natureza.

O importante é frisar que as práticas sociais na escola devem ser pensadas a partir da sua função social. Sendo assim as práticas corporais podem ser transformadas no interior da escola indígena.

4 – FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES INDÍGENAS

Neste capítulo discuto o processo de formação e capacitação de professores indígenas embasado na Lei 11.645/08 que incluiu nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002), em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE, dentre esses pareceres cito o parecer nº 6/14 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas.

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural.

4.1 – A MUDANÇA DE PARADIGMA A PARTIR DA LEI 11.645/08

Ao debater a formação dos professores numa perspectiva intercultural, deve-se primeiramente discutir os reflexos da implementação da lei 11.645/08 dentro do contexto educacional, a referida lei tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as unidades escolares de ensino fundamental e médio do país. Com a implementação dessa temática nas escolas, pretende-se diminuir as ideias preconceituosas e estereotipadas em relação as comunidades indígenas e afro-brasileiros, ela apresenta a necessidade de uma construção da história étnica de nosso povo destacando os diferentes povos e as ações culturais existentes que a influenciou. Desse modo, as escolas deverão introduzir em seus currículos, os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos indígenas e dos afro-brasileiros, assim sendo capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial.

Mas a concretização das propostas da lei 11.645/08 passa pela adequada formação dos professores, nesse sentido o CNE publicou a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, fornecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, posteriormente no ano de 2006 o MEC publicou as Orientações e Ações para a Educação das

Relações Étnico-Raciais, ambos documentos visam fornecer subsídios para uma adequada formação dos professores no que diz respeito a essas temáticas.

Desse modo os currículos para formação de docentes das Instituições de Educação Superior devem abordar as seguintes temática:

- Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- Capacitar os profissionais da Educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- Capacitar os profissionais da Educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
- Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas sobre os objetivos anteriores;
- Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES; (BRASIL, 2006, p.126).

Ao analisar os documentos acima mencionados, observa-se uma ênfase na temática voltada para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, renegando a temática indígena, pois não se verifica nenhuma orientação no que diz respeito a inclusão das questões relacionadas aos aspectos culturais das comunidades indígenas nos currículos dos cursos de formação dos profissionais de Educação, e isso é preocupante, haja vista que encontramos professores não indígenas ministrando aulas em várias comunidades indígenas, e ao excluir dos currículos de formação dos profissionais de educação as temáticas que valorizam os aspectos históricos dos povos indígenas, seus costumes, crenças e tradições, assume-se o risco de inserir no processo educacional profissionais não preparados para trabalhar as temáticas sugeridas na lei 11.645/08.

4.2 AS BASES LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

No intuito de sanar o déficit de professores indígenas com formação em nível superior, bem como a falta de currículos específicos para auxiliar no processo de formação, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresentou à comunidade educacional brasileira o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002), fruto do trabalho de discussão e sistematização de ideias e práticas, que envolveu, diferentes profissionais que atuavam no campo da educação escolar indígena em nosso país.

O Ministério da Educação convidou 15 professores indígenas pertencentes a 13 povos indígenas para debater ideias e traçar o perfil do profissional necessário à condução do processo escolar em terras indígenas.

O referencial é um subsídio para a discussão e para implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando sua habilitação no magistério intercultural.

Para tanto, o objetivo do referencial é construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país.

A escola indígena intercultural só será viável se os indígenas assumirem o protagonismo neste espaço educacional, ou seja, o professor deve ser índio, membro da comunidade. E para que seja autônoma e contribua para o processo de autoafirmação dos povos indígenas, são fundamentais a formação e a capacitação dos professores indígenas, visto que, é o professor indígena que em muitas situações, responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora.

A despeito disso o parecer 6/14 do CNE enfatiza a importância do professor indígena,

É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo

escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância política e cultural crescente nos contextos escolares indígenas. (BRASIL, 2014. p.03).

Grupioni (2006, p.9) “afirma ser consenso estabelecido que a educação indígena de qualidade só será possível se a sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes as suas respectivas comunidades”. O autor complementa enfatizando que a formação de professores indígenas para atuarem em escolas localizadas em territórios indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, do bilinguismo e da especificidade.

Em face da importância do professor indígena nas comunidades indígenas, a Resolução nº 3/99 - CEB, trouxe a seguinte redação em alguns de seus artigos como pode-se observar abaixo:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Segundo Ramos e Zoia (2013, p.230),

[...] a formação de professores indígenas se torna mais importante a partir do momento que se entende que este profissional participa do processo de constituição das escolas indígenas, da formação das crianças, bem como, a sua presença e seus ensinamentos são fundamentais na vida de toda comunidade, tornando-se um elemento de suma importância no sistema educativo, tendo papel de, além de cumprir com seus deveres, ser um diferencial diante de uma nova educação que exige mudanças, não perdendo, é claro, o caráter profissional e mantendo uma relação para com as pessoas a sua volta.

Percebe-se assim a difícil tarefa do professor indígena, uma vez que esse profissional deve ser o protagonista dos processos de reflexão crítica

sobre os diversos tipos de conhecimentos construídos e interpretados dentro da escola. O professor indígena deve ser o responsável pelo incentivo para as novas gerações buscarem a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos anciões da comunidade, assim como para reprodução desses conhecimentos, no intuito da reprodução cultural.

Ainda em face do parecer 06/2014 – CNE, o mesmo aponta os desafios a serem superados na formação dos professores indígenas, bem como aponta os princípios e os objetivos dos cursos destinados a formação de professores indígenas.

Dentre os desafios podemos apontar os seguintes:

- Estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos (indígenas e não indígenas);
- Compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes “racionalidades” ou maneiras de explicar o mundo;
- Reconhecimento da diferença como valor e como base do direito à igualdade;
- Estabelecimento de processos e formas específicas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- Aprimoramento da leitura e da escrita sem desvalorização da oralidade;
- Articulação dos diferentes espaços de formação (comunidade, movimento indígena, instituições formadoras e outros);
- Construção de formas diferenciadas de acesso e permanência dos estudantes indígenas nas instituições formadoras;
- Financiamento adequado aos programas de formação de professores indígenas para a garantia da sua qualidade sociocultural;
- Criação das condições concretas (materiais, financeiras, pedagógicas) para a construção de novos percursos formativos;
- Institucionalização das experiências já implantadas nas instituições de Educação Superior;
- Realização da formação dos formadores;
- Articulação do “ser professor em formação” e do “ser professor na escola da comunidade”. Ou seja, formar-se no processo de uma escola em construção, como é o caso das escolas indígenas de Nível Médio;
- Estabelecimento de uma política linguística que atenda às especificidades sociolinguísticas e culturais de cada povo;
- Definição de uma concepção (e organização) de estágio para quem já está atuando nas escolas indígenas como docente e como gestor, articulada com a pesquisa e à docência;
- Efetivação da gestão colegiada, participativa e comunitária, garantindo a participação indígena; e
- Definição de mecanismos de avaliação e de reconhecimento dos cursos de formação. (BRASIL, 2014, p.6-7).

Dentre os princípios o parecer aponta os seguintes:

- Respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

- Valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;
- Reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
- Promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
- Articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
- Articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (BRASIL, 2014, p.07).

São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:

- Formar, em nível da Educação Superior e, excepcionalmente, do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;
- Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias e processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;
- Desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos pedagógicos dos cursos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;
- Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;
- Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena;
- Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2014, p.7-8).

Retomando o debate a luz do Referencial para Formação de Professores Indígenas, o mesmo aponta algumas capacidades desejáveis na formação dos professores indígenas, sendo assim o “bom professor” deve saber articular iniciativas políticas, éticas, linguísticas e culturais. Diante disso o Referencial para Formação de Professores Indígenas aponta algumas características essenciais que conjuntamente formam o perfil almejado dos professores indígenas. (BRASIL, 2002, p.23-24)

- Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola;
- Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política;
- Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros;
- Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos;
- Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses;
- Agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade.
- Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios;
- Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função;
- Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas);
- Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade;
- Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente;
- Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la;
- Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e dos demais membros de sua comunidade;
- Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade;
- Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não-indígenas;
- Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo;
- Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social;
- Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo;
- Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente;
- Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro;
- Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática.

Esse conjunto de atributos, claramente idealizadores, formam o perfil almejado pelos professores e suas comunidades, esse perfil almejado é a representação social de um professor indígena que seja capaz de ter sua formação e atuação fundadas nos atuais princípios e objetivos da educação intercultural e bilingue.

O referencial também lista algumas competências profissionais que os professores indígenas devem adquirir no transcorrer de sua formação independentemente de sua pertinência cultural, nesse processo o professor é um mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas entre outros.

Outros tipos de competências podem ser definidas como próprias e específicas do percurso histórico individual e coletivo de cada um dos professores indígenas, que definem naquele determinado tempo histórico ou espaço geográfico, dependendo do contexto em que está inserida cada escola, comunidade e etnia. Essas competências profissionais são desenvolvidas e construídas de forma gradual e progressiva ao longo da vida do professor, não são nos cursos, mas em toda sua trajetória. Não são competências compreendidas como metas quantificáveis, como fixação prévias de tempo e modo para sua aquisição. Nem podem ser levadas e exigidas de forma igual em cada um dos contextos, em virtude da variedade dos perfis, dos ritmos e das capacidades de cada um e das demandas de suas comunidades. Mas é importante considerar essas competências como norteadoras principais da ação educacional e curricular a ser desencadeada. Cada programa de formação envolvendo toda equipe, define critérios para o desenvolvimento e a avaliação das competências identificadas como metas de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com as realidades múltiplas em que atuam.

Dessa maneira, o referencial enfatiza a importância da reflexão sobre os currículos dos cursos de formação, pois coletivamente pode-se oportunizar e sistematizar as competências gerais e específicas da formação profissional do professor indígena. Tais competências são um fio condutor para as escolhas curriculares e estão mais próximas de propiciar um conjunto de aprendizagens significativas quando forem definidas pelos principais atores políticos a quem se destina tais escolas e cursos, as comunidades indígenas envolvidas, representadas pelos professores indígenas e seus parentes. Já no quadro interinstitucional deve estar mobilizado para contribuir na construção progressiva da proposta curricular, ano a ano, identificando e avaliando as competências e as capacidades a serem desenvolvidas nos estudantes indígenas, os conteúdos e áreas de estudo, os temas transversais a serem

objeto de aprendizagem nas diversas etapas do trabalho, assim como os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação.

Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo, de forma que potencialize a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da audiência e da participação das comunidades envolvidas conforme as orientações contidas na Resolução nº 3/99 do CNE.

Em outras palavras, uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação de indígenas e não indígenas, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural.

Sendo assim o desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma grade montada pela equipe técnica, à parte dos contextos coletivos de formação e de discussão junto com as comunidades indígenas, suas variadas formas de representações e os demais atores institucionais. Ao contrário, o currículo ganha o formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular. Sua flexibilidade advém do contexto das relações e negociações entre os professores indígenas entre si, as demandas diversas que representam, as referências comunitárias que estes trazem. Também está influenciado pela participação dos assessores das diversas especialidades e procedências institucionais, com suas visões de mundo, enfoques pedagógicos e ideologias políticas, e as contribuições específicas das suas áreas de estudo, seja a linguística, a matemática, a geografia, a antropologia.

5. PERCURSO METODOLOGICO

Este capítulo apresenta o desenho metodológico para a execução desta pesquisa, bem como destaca todos os passos e etapas envolvidos neste processo.

O aporte teórico deste capítulo é baseado em Bardin (2016), Triviños (1987), Minayo (2001), Yin (2001), Chizzotti (2006).

A questão central a orientar essa pesquisa é assim formulada: Qual a realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima?

Para responder essa problemática foi elaborado o seguinte Objetivo Geral: Compreender a realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima.

E para alcançar o Objetivo Geral foram elencados os seguintes objetivos Específicos:

- a) Identificar os professores que ministram aulas de Educação Física nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima;
- b) Verificar se nos cursos de formação de professores, específico aos indígenas o currículo atende ou aborda a prática da Educação Física Escolar; (superior – Licenciatura Intercultural - Insikiran e Magistério – Tamí'kan);
- c) Listar e analisar as ementas dos cursos de formação continuada ofertados pelo CEFORR na área de Educação Física Escolar;

Esta pesquisa é de cunho qualitativa-quantitativa que para Minayo (2001, p.22) “não existe um continuum⁵ entre qualitativo-quantitativo, em que o primeiro termo seria o lugar da intuição, da exploração e do subjetivismo e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido objetivamente e em dados matemáticos”.

A autora complementa afirmando que a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos

⁵ Série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos

significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso, dentro de uma abordagem fenomenológica, segundo Triviños (1987, p.43) “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência”. Portanto segundo o autor, essa abordagem limita-se a descrever os fatos e não de explicar nem de analisar.

Ao se referir a fenomenologia, Duarte e Furtado (2014, p.09) afirmam que,

Mediante essa abordagem o pesquisador está aberto a compreender o significado que o grupo dá ao fenômeno, revendo, muitas vezes, seus pressupostos ao entender a lógica do outro. Não importa o certo ou errado, mas sim a captação da perspectiva alheia.

No que diz respeito ao estudo de caso, Yin (2001) afirma que um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O estudo de caso não tem a intenção de generalização dos resultados obtidos. Na perspectiva de compreender o fenômeno, os resultados dizem respeito ao caso e a seus informantes.

Ao se referir ao estudo de caso Chizzotti (2006) corrobora afirmando ser um método com caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

O espaço para a pesquisa é o estado de Roraima, mais precisamente todas as Escolas Estaduais Indígenas.

Os sujeitos da pesquisa que foram submetidos ao estudo de caso, são os docentes de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima,

onde se realizou um levantamento geral dos dados relacionados ao quantitativo das escolas estaduais indígenas, do quantitativo de docentes indígenas, posteriormente o quantitativo de docentes de Educação Física que atuam nessas escolas, buscando informações sobre sua formação, além de sua etnia, bem como levantamento e descrição dos currículos dos cursos voltados para formação de professores indígenas, onde se verificará de que forma a disciplina de Educação Física é trabalhada dentro desses currículos.

5.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os passos metodológicos para coleta de dados desta pesquisa se estruturam na pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente através de livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses.

Foi utilizada pesquisa documental, afim de analisar a natureza das fontes primárias. Sendo assim no dia 23 de fevereiro de 2018, encaminhou-se requerimento solicitando informações ao Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR (Apêndice A).

O requerimento enviado ao CEFORR tem por objetivo inicial, identificar os cursos de formação continuada na área de Educação Física escolar, bem como verificar se a disciplina de Educação Física é contemplada na proposta pedagógica do magistério indígena Tamí'kan, cabe ressaltar que até o momento do envio do requerimento ao CEFORR, tinha-se a ideia que a única formação inicial em nível de magistério para professores indígenas de Roraima, era apenas o magistério indígena Tamí'kan, mas ao longo das visitas ao CEFORR, constatou-se a existência de mais dois cursos de formação inicial em nível de magistério para professores indígenas, que são o Magistério Indígena Yarapiari e o Magistério Indígena Amooko Lisantan. Dessa forma, passou-se a considerar esses dois projetos políticos pedagógicos com objetivo de verificar se a disciplina de Educação Física é contemplada na proposta pedagógica, bem como verificando de que forma se estabelece os objetivos, conteúdos, metodologia e o processo de avaliação.

Encaminhou-se também requerimento para a Gerência de Avaliação e Informações Educacionais (Apêndice B), que é responsável pela execução do censo escolar 2017. Ressalta-se que referente ao censo escolar 2018 ainda

não foram concluídas as tabulações para disponibilizarem até a data da solicitação, justificando assim o uso dos dados referentes ao ano de 2017.

Nesse processo fez necessário enviar requerimento a Secretaria Estadual de Educação de Roraima – SEED, mais precisamente a Divisão de Educação Indígena – DIEI, solicitando informações referentes a lotação dos professores indígenas do ano de 2018 (Apêndice C).

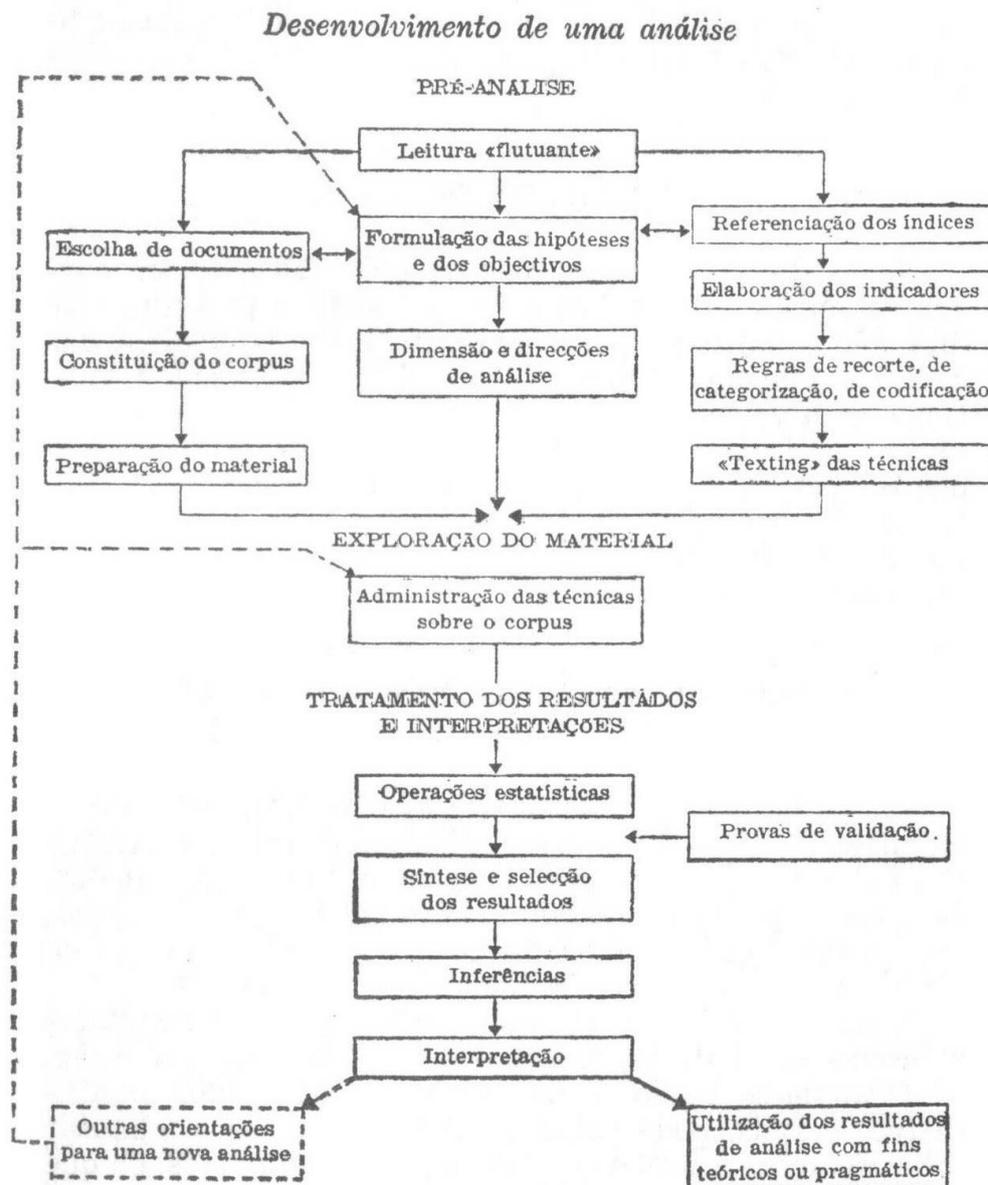
Após várias visitas a DIEI em busca das informações solicitadas, fui informado pelo responsável do setor da dificuldade em disponibilizar tais dados, sendo que o mesmo me orientou que encaminhasse requerimento ao departamento de recursos humanos, mais precisamente a divisão de lotação (Apêndice D).

No que diz respeito a Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural do Núcleo de Educação Indígena – Insikiran, fui informado no ato da entrega do requerimento, que o projeto pedagógico se encontrava no endereço eletrônico da UFRR, e sua versão era atualizada, dessa forma, não foi necessário a entrega de requerimento ao departamento solicitando tal projeto.

Para interpretação e análise dos dados obtidos foi utilizado o método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016) é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais tênue em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados, é uma hermenêutica construída, baseada na dedução, a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Para tanto seguiu-se as três etapas assinaladas por Bardin (2016) no trabalho de análise de conteúdo: a pré - análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Figura 5 – Etapas da Análise de Conteúdo.



Fonte: Bardin, 2016, p.132.

Para análise dos dados coletados nos subsidamos da análise de conteúdo categorial por temática, que, segundo Bardin (2016) se constitui numa ação de desmembrar o texto analisado em categorias, para posterior reagrupamento analítico. Estas categorias são classificadas em analíticas e empíricas. As categorias analíticas trazem uma apreensão do objeto estudado de forma mais ampla, geral, sendo base para este conhecimento. Enquanto as categorias empíricas têm uma relação com o objeto, mais operacional,

apreendem os dados empíricos, do campo, sendo estas categorias processo e produto da construção.

Sendo assim, após o recebimento das informações solicitadas, e após as primeiras leituras, estabeleceu-se as seguintes categorias de análise, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Categorias de Análise

Elemento Central	Qual a Realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima?
Categorias Analíticas	Legislação Escolar Indígena, Conceito de Cultura e Interculturalidade, Proposta do RCNEI para Educação Física escolar, Processo de Formação Inicial e o Processo de Formação Continuada dos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima.
Categorias Empíricas	Processo de Construção (Como se deu a formulação dos Currículos de Formação Inicial e Continuada), sujeitos participantes e o produto da construção (concepção curricular, objetivos, metodologia, conteúdos, processos de avaliação, carga horária da disciplina).
Pontos de Orientação para Investigação	Identidade dos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas (quantos são? qual a sua formação? qual a sua etnia? São professores de outras disciplinas complementando carga horária?), como é realizado o

	<p>processo de formação continuada dos professores de Educação Física? Como a disciplina de Educação Física é trabalhada no curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran? Como a disciplina de Educação Física é trabalhada nos cursos de magistério inicial Tamí'kan, Yarapiari e Amooko lisantan?</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Sendo assim, a triangulação dos dados recebidos referente a lotação dos professores de Educação Física das escolas indígenas, se desenvolveu nas seguintes etapas:

No quadro geral, 1 - Levantamento de todas as Escolas Estaduais Indígenas de Roraima. 2 - Levantamento do total de Professores ministrando aulas nas Escolas Estaduais Indígenas. 3 - Levantamento do total de alunos nessas escolas.

No quadro específico, 1 - Quantos são os professores de Educação Física? Esse primeiro tópico busca o levantamento geral dos professores, qual o universo? 2 - Qual a formação dos professores? Por este questionamento, tentou desvelar a situação pedagógica dos professores, saber o grau de conhecimento em aspectos didáticos da Educação Física escolar, se os mesmos possuem Licenciatura em Educação Física, se são professores licenciados em outras áreas ministrando aulas de Educação Física ou complementando carga horária com a disciplina de Educação Física? Há professores com Licenciatura Intercultural, magistério Tamí'kan, magistério Yarapiari ou magistério Amooko lisantan ministrando aulas de Educação Física? 3 - Qual a etnia dos professores de Educação Física das escolas indígenas? esse questionamento se faz necessário, verificando se a legislação é cumprida na integra ou se ainda há professores não indígenas atuando nas escolas estaduais indígenas de Roraima.

Para triangulação dos dados recebidos referente aos Projetos Políticos Pedagógicos da Licenciatura Intercultural do núcleo Insikiran, do magistério

indígena de formação inicial Tamî'kan, Yarapiari e Amooko Istantan, desenvolveu-se esse trabalho em duas etapas:

No quadro geral, 1 - Descrever se esses projetos se desenvolvem em uma perspectiva intercultural; 2 - Qual público é atendido por esses cursos; 3 – Verificar se esses projetos seguem as orientações metodológicas que foram propostas pelo referencial para formação de professores indígenas.

No quadro específico, 1- Descrever como a disciplina de Educação Física é trabalhada e se a disciplina tem um viés intercultural; 2 – Descrever os objetivos que se pretende alcançar, os conteúdos que são trabalhados, a metodologia utilizada para abordar os conteúdos, processo de avaliação dos alunos e qual a carga horária da disciplina dentro dos projetos.

6 – QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA.

No capítulo 2 subcapítulo 2.3 discorri sobre o processo histórico da educação escolar indígena em Roraima, neste capítulo pretendo me debruçar sobre as análises apresentando a realidade atual dos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima.

Hoje os povos indígenas de Roraima contam com várias entidades representativas, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, Conselho Indígena de Roraima – CIR, Associação dos Povos Indígenas de Roraima – APIR, Organização das Mulheres Indígenas de Roraima – OMIR. Os povos indígenas de Roraima também conseguiram participação em diversos espaços de poder, como por exemplo na esfera da Secretaria Estadual de Educação, a coordenação da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), antigo Núcleo de Educação Indígena (NEI), bem como participação no Conselho Estadual de Educação. Contam com um curso de Formação de professores de nível superior, a Licenciatura Intercultural ofertada pelo núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima - UFRR, além de cursos de formação a nível de magistério, cursos de capacitação e extensão para professores indígenas que já atuam na rede estadual de ensino ofertados pelo CEFORR.

No que diz respeito a educação escolar indígena em âmbito estadual, a DIEI é responsável pelo gerenciamento de todas escolas estaduais indígenas, essas escolas atendem as modalidades do ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos. Logo abaixo apresento tabela com dados referentes ao quantitativo de escolas, docentes e discentes que são gerenciados pela DIEI.

Tabela 4 - Matrícula Inicial da Rede Estadual de Ensino – Educação Indígena.

Município	Escolas	Discentes	Docentes	
			Efetivos	Temporários
Alto Alegre	22	1.698	40	127
Amajari	24	1.269	38	124

Boa Vista	12	956	53	100
Bonfim	13	1.337	35	127
Cantá	08	1.046	42	82
Caracaraí	01	100	-----	11
Caroebe	06	149	04	07
Iracema	11	198	-----	15
Normandia	53	2.725	68	266
Pacaraima	42	2.155	89	266
São João da Baliza	02	144	-----	09
Uiramutã	65	3.850	59	323
Total	259	15.627	425	1.457
			Total: 1.882	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelo censo escolar 2017.

A responsabilidade da DIEI fica mais clara quando verifica-se que as escolas estaduais indígenas correspondem a 67% do total de todas as escolas estaduais, haja vista que o estado de Roraima conta com um total de 382 escolas segundo dados do Censo escolar (2017), e no que diz respeito ao número total de alunos matriculados no ano de 2017 as escolas estaduais de Roraima registraram um total de 71.742 alunos matriculados e desse total 15.627 foram em escolas indígenas, o que representa 21% dos alunos matriculados em toda rede estadual de ensino, além de gerenciar um total 1.882 professores.

Antes de adentrar nos dados referentes aos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima, abro um parêntese para discorrer sobre a estrutura física da DIEI, apesar de não fazer parte dos objetivos da pesquisa, mas considero de suma importância pontuar algumas questões.

Como foi relatado anteriormente, a DIEI é responsável por gerenciar 259 escolas indígenas em todo estado de Roraima, algumas escolas com fácil acesso, com estradas asfaltadas, próximas da capital Boa Vista onde se encontra a DIEI, mas grande parte das escolas ficam em áreas de difícil acesso, sendo necessário atravessar rios com auxílio de balsas, pontes com estrutura de madeira precárias, estradas de chão que no verão são cheias de buracos e no inverno se transformam em verdadeiros atoleiros e escolas que o único acesso é por via aérea.

Apesar de toda complexidade existente, verificou-se em muitas visitas a DIEI, que sua estrutura física é precária, a sala para atendimento de professores, gestores, o público em geral que se dirige a esse setor em busca de informações é muito pequena, onde muitas vezes permaneci no corredor da SEED aguardando a disponibilidade de espaço dentro da DIEI para conseguir as informações necessárias.

Outro ponto, é no que diz respeito ao quantitativo de profissionais, onde apenas 9 destes ficam à disposição da DIEI, considerando assim um número reduzido para quantidade de escolas existentes e a complexidade do trabalho, por diversas vezes sai da DIEI sem obter as informações desejadas pelo fato de não ter um profissional disponível para realizar o levantamento das informações solicitadas.

Por fim, considero que a falta de um sistema de controle de professores dentro da DIEI, dificulta as atividades dos profissionais desse setor, pois, toda informação referente a professores precisa ser encaminhada ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação tornando o serviço moroso e muito burocrático, e a falta desse sistema dificultou a coleta de dados referentes a pesquisa.

Retomando a discussão sobre o quantitativo de professores de Educação Física das escolas indígenas, objetivo dessa pesquisa, onde se pretende descrever qual a etnia desses professores, sua formação, enfim traçar a realidade desses professores, após envio de requerimento solicitando essas e outras informações ao departamento de recursos humanos, apêndice (D), pode-se chegar aos seguintes dados.

Grande parte das escolas estaduais indígenas ainda disponibilizam turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e nesse caso verificou-se que

não existe a exigência de professores de Educação Física para ministrar aulas nessas turmas, os professores com Magistério, Licenciatura Intercultural, Pedagogos e muitas vezes professores com ensino médio, são os responsáveis por ministrar essas aulas. Ao analisar o edital do processo seletivo PSS/SEED/GAB/RR nº 001/2017, constatou-se no quadro de vagas, anexo VII do referido edital que não existiu disponibilidade de vagas para professores de Educação Física.

Já no que diz respeito as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e Educação de jovens e adultos, segundo dados obtidos junto ao departamento de recursos humanos, chegou-se aos seguintes dados.

Relacionado aos professores efetivos, existem 11 professores com sua carga horária de trabalho fechada só com a disciplina de Educação Física, sendo que apenas (01) um profissional é habilitado em Educação Física e os outros (10) dez são habilitados em outras disciplinas, sendo (05) cinco com Magistério Indígena, (02) dois Licenciados em Pedagogia e (03) três com Licenciatura Intercultural.

Sobre a etnia desses profissionais, o departamento de recursos humanos informou que não disponibiliza de tal informação, por conta do edital PSS/SEED/GAB/RR nº 003/2007 não estabelecer a época como exigência para investidura no cargo, a apresentação do Registro Administrativo de Nascimento Indígena – RANI, fornecido pela FUNAI e nunca se realizou um levantamento de tal informação. Cabe ressaltar que foram disponibilizadas 08 vagas para professores de Educação Física, sendo que apenas 05 vagas foram preenchidas e todas por professores não indígenas, onde fui um dos contemplados, hoje apenas um desses professores continua atuando em escolas indígenas, segundo informações da DIEI.

Quando indagados sobre a prática de complementação de carga horária com a disciplina de Educação Física, prática essa muito comum, que caracteriza-se com o professor habilitado em determinada disciplina, complementar sua carga horária de trabalho com outras disciplinas, inclusive Educação Física, nem o departamento de recursos humanos e nem a DIEI souberam precisar quantos profissionais estão complementando carga horária com a disciplina de Educação Física, esses dois setores apenas informaram

que são vários profissionais nessa situação, mas tal quantitativo fica prejudicado por conta da estrutura de trabalho oferecida.

Relacionado aos professores temporários, o departamento de recursos humanos informou que existem 35 professores ministrando aulas de Educação Física com sua carga horária fechada, sendo que apenas (03) três são habilitados em Educação Física, (01) um com Bacharel em Administração, (02) dois com habilitação em Licenciatura Intercultural, (11) onze estão em processo de formação em Educação Física, (13) treze estão em processo de formação em Licenciatura Intercultural e (05) cinco com Magistério Indígena.

Sobre a etnia desses profissionais, o último processo seletivo realizado pela SEED para contratação de professores indígenas através do edital PSS/SEED/GAB/RR nº 001/2017, onde foi ofertado um total de 49 vagas para Educação Física, o departamento de recursos humanos informa que 100% dos professores são indígenas, pois o próprio edital do processo seletivo exigiu como pré-requisito para investidura no cargo a apresentação do Registro Administrativo de Nascimento Indígena – RANI, fornecido pela FUNAI.

Sobre professores de outras disciplinas complementando carga horária com a disciplina de Educação Física, o departamento informa que também existem muitos professores temporários de outras disciplinas ministrando aulas de Educação Física para complementarem sua carga horária, mas devido as condições de trabalho, o departamento de recursos humanos não soube precisar o quantitativo.

Mediante os dados apresentados, observa-se o número elevado de professores sem a devida habilitação em Educação Física ministrando tal disciplina, dado esse preocupante, onde questiona-se que tipo de aula de Educação Física está sendo ministrada? Que tipo de metodologia e quais os objetivos que se almejam alcançar? Sabe-se que o corpo dos alunos está em um processo de desenvolvimento e maturação, e atividades mal elaborados podem causar prejuízos irreparáveis a saúde.

No que diz respeito as garantias estabelecidas pela Resolução 03/99 do CNE, amplamente debatido em capítulos anteriores, onde no art. 8º da referida resolução enfatiza que a atividade docente na escola indígena deve ser exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, ficou claro que o último edital do processo seletivo cumpriu tal

determinação ao exigir como requisito para investidura no cargo a apresentação do RANI, fortalecendo a presença dos professores indígenas no processo de formação dos alunos.

Exposto a realidade dos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima, passo a descrever o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural, oferecido pela UFRR.

6.1 – LICENCIATURA INTERCULTURAL DO NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDIGENA.

A ampliação do sistema escolar das comunidades indígenas foi uma preocupação dos povos indígenas, durante anos buscou-se compreender o significado de construir uma prática escolar diferenciada, como reconhecem as legislações nacional e estadual. Há, deste modo, uma demanda para formação de professores que visa a dar conta desse novo cenário educacional.

As reivindicações dos povos indígenas em Roraima, que foram amplamente debatidas em capítulos anteriores resultaram com aprovação no dia 25 de julho de 2001, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, do Projeto do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento. Em dezembro do mesmo ano, com a aprovação do projeto no Conselho Universitário, CUNI, instância máxima da UFRR, concretizou-se um processo novo na Universidade Federal de Roraima: o ingresso legal e legítimo dos indígenas no ensino superior.

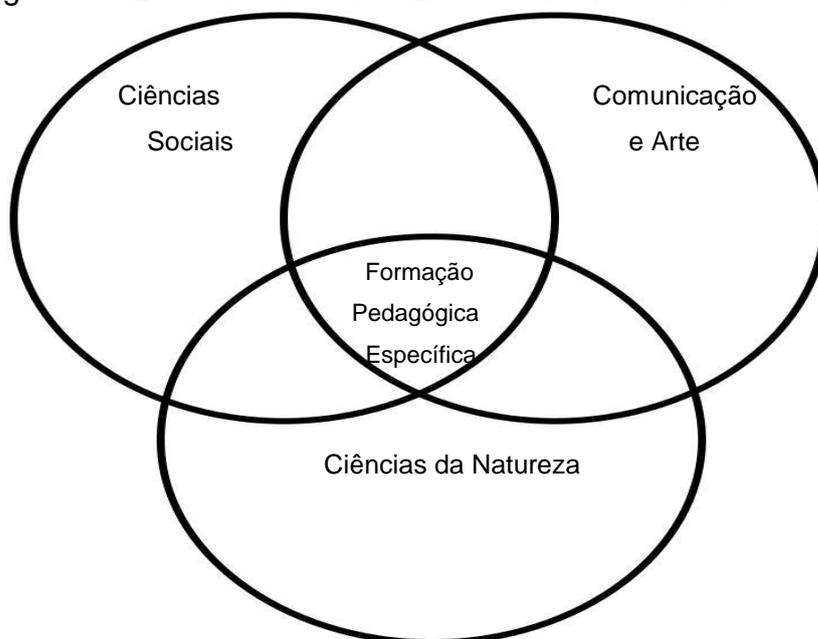
Conforme o Projeto Pedagógico (UFRR, 2002, p.07) a Licenciatura Intercultural “habilitará o professor a trabalhar na Educação Básica, tendo como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos”. O referido projeto complementa afirmando que esta formação busca atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação. Nesta perspectiva o próprio projeto pedagógico, ressalta que não existem modelos para construir um curso desta natureza. Deste modo, “o curso se fundamenta em experiências inovadoras que se pautam por uma pedagogia crítica e no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino” (UFRR, 2002, p.08).

Sendo assim, o currículo do curso é aberto e flexível, esse currículo deve está fundamentado no contexto das comunidades indígenas e o professor cursista será formado para responder a esta realidade específica. Para tanto segundo o projeto pedagógico (UFRR, 2002, p.19),

[...] o currículo em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos, portanto, não se pretende formar, deste modo, um professor que apenas repasse conhecimento, mas sim um profissional capacitado para recriar e transformar sua realidade, em conformidade com seus alunos e com a comunidade.

O curso buscará a transdisciplinaridade e será desenvolvido através da pedagogia de projetos, com temas, atividades e objetivos definidos. Sendo assim segundo o projeto pedagógico (UFRR, 2002), o curso terá duração de 5 anos com a seguinte estruturação: os dois primeiros anos são de formação comum, cuja abordagem perpassa uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, a serem cursadas nos três últimos anos, quais sejam: 1) Ciências Sociais, 2) Comunicação e Artes ou 3) Ciências da Natureza, como fica explícito abaixo:

Figura 6 – Estrutura do Curso Licenciatura Intercultural



Fonte: UFRR, 2002, p.07.

Sendo assim, a Licenciatura Intercultural tem como objetivo geral,

Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com legislação vigente. (UFRR, 2002, p.12).

E os seguintes objetivos específicos,

- a)** propiciar a reflexão e a busca de alternativas para os currículos das escolas indígenas e de suas práticas pedagógicas;
- b)** atender à reivindicação de professores e lideranças indígenas, implementando a formação de docentes indígenas em nível superior;
- c)** criar uma base teórica e metodológica, bem como um desenho curricular, para o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas, vinculado ao Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena;
- d)** criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se atores efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico da escola em que está inserido;
- e)** tornar o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena num espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as escolas e comunidades indígenas, a Universidade Federal e a sociedade;
- f)** possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação indígena;
- g)** construir, em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais;
- h)** propiciar a elaboração de desenhos curriculares adequados à realidade das escolas indígenas;
- i)** elaborar, junto com os professores indígenas um plano de trabalho para possam atuar e discutir as suas atividades e realizar os empreendimentos necessários promoção e à integração entre a escola e a comunidade, buscando a melhoria das condições de vida;
- j)** habilitar os professores para a prática de planejamento e de Gestão Escolar;
- k)** desenvolver atividades de pesquisa e extensão;
- l)** promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor;
- m)** garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multi presencial que utilize tecnologias audiovisual e gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais. (UFRR, 2002, p.12).

A Licenciatura Intercultural tem como perfil norteador a formação de um profissional apto a lecionar nas comunidades indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente.

Segundo o Projeto Político Pedagógico o professor a ser formado deve,

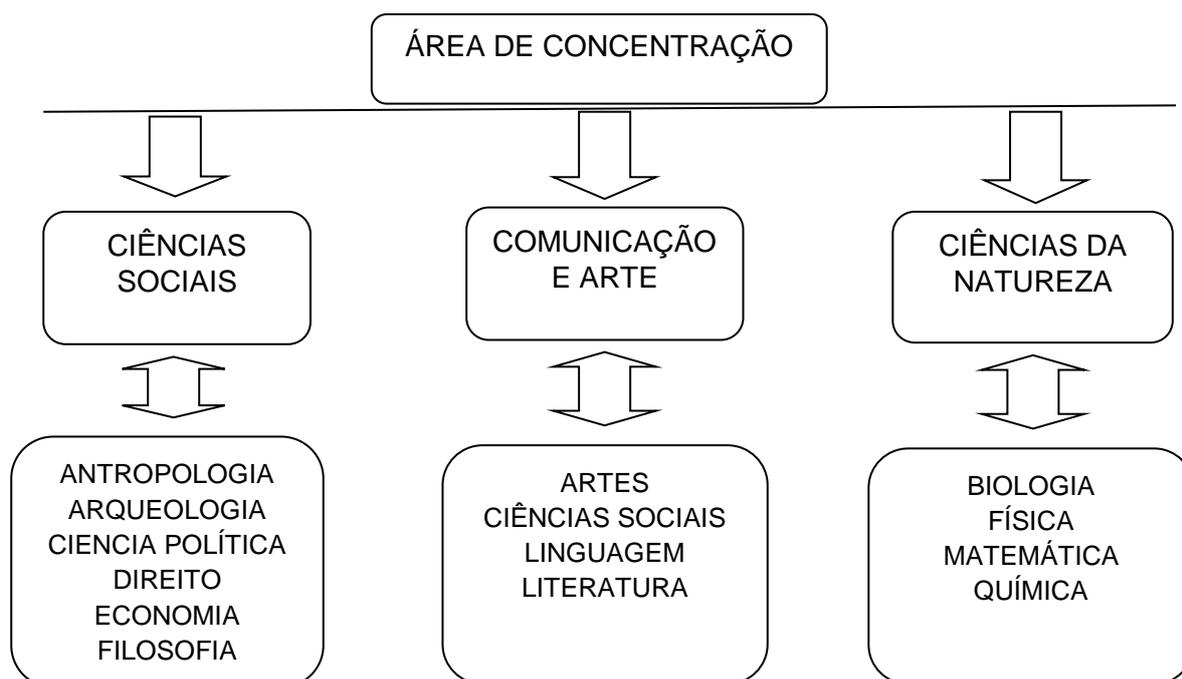
- I. ter compromisso com a causa indígena, entendendo por isso estar engajado nas discussões e anseios da comunidade na valorização e defesa da sua identidade;
- II. possuir formação teórica e metodológica intercultural adequada para atuar nas escolas indígenas;
- III. desenvolver a compreensão da importância do domínio da língua indígena e do ensino bilíngue de acordo com os princípios da interculturalidade;
- IV. demonstrar capacidade para desenvolver projetos pedagógicos que busquem responder aos anseios da comunidade indígena. (UFRR, 2002, p.13).

Mediante as informações aqui apresentadas, percebe-se no Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural, um enfoque nos aspectos culturais, no respeito ao contexto local de cada professor, seguindo assim as orientações pedagógicas contidas no referencial para formação dos professores indígenas que foi amplamente debatida no capítulo anterior.

Fica explícito que a formação de professores não se limita a aspectos unicamente pedagógicos, o professor deve ter um perfil de transformador da realidade, não podendo ser um mero espectador ou coadjuvante, deve ser o protagonista das ações políticas pedagógicas promovendo no plano educacional as transformações pertinentes a sua realidade docente.

Ao examinar o ementário das disciplinas que compõem as três áreas de concentração da Licenciatura Intercultural, percebe-se que parte dessas disciplinas abordam conceitos de várias áreas do conhecimento, não ficando restrito a aspectos educacionais, como gestão, processos de aprendizagem, currículo, existe uma preocupação em oferecer uma gama de informações para melhor qualificar os professores, isso fica bem explícito no mapa conceitual abaixo.

Figura 7 – Mapa Conceitual Licenciatura Intercultural



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A partir do mapa conceitual verifica-se o universo de conhecimento que a Licenciatura Intercultural proporciona, fazendo com que os egressos do curso retornem a suas comunidades capacitados a desenvolver sua práxis com mais eficiência.

Mas no que diz respeito as orientações sobre os conhecimentos da Educação Física escolar, sendo que esse é um dos objetivos desta pesquisa, verificar se a disciplina de Educação Física é contemplada dentro da proposta pedagógica da Licenciatura Intercultural, e após examinar o ementário do curso, verifica-se uma total sonegação no que diz respeito a inclusão dessa disciplina na formação dos professores indígenas.

Em seu ementário não é possível encontrar referência, mesmo que com termos genéricos, ou informações mínimas que possam orientar esse professor nas aulas de Educação Física. É de se ressaltar que dados apresentados anteriormente relatam a presença de professores com formação em Licenciatura Intercultural ministrando aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima.

Logo abaixo apresento a Matriz Curricular da Licenciatura Intercultural.

Quadro 7 - Matriz Curricular Licenciatura Intercultural

Currículo	Disciplina	Carga Horária	
		P	A
Formação Pedagógica Específica	Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena	160	28
	Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena	160	28
	Sistemas de Ensino e Gestão Escolar Indígena	160	28
	Formação de Professores	160	28
	Material Didático I	160	28
	Gênese	160	28
	Diversidade de Linguagens e Políticas Linguísticas	160	28
	Meio Ambiente e Qualidade de Vida	160	28
	Material Didático III	160	28
	Prática de Ensino	160	28
Total		1.880	

Legenda: P – Presencial, A – Acompanhamento.

Fonte: Quadro Elaborado pelo autor (2018), a partir de informações do Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural 2002.

O primeiro quadro trata das disciplinas da Formação Pedagógica Específica, sendo que todos os egressos da Licenciatura Intercultural são obrigados a cursá-las, percebe-se que a única disciplina que poderia fazer referência a aspectos a Educação Física escolar é Meio Ambiente e Qualidade de Vida, mas após análise do seu ementário, percebe-se uma ênfase em aspectos da legislação ambiental e políticas de saúde pública – Sistema Único de Saúde - SUS.

O termo qualidade de vida, também é encontrado em disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos egressos que irão se habilitar em Licenciatura Intercultural com ênfase em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e mais uma vez as disciplinas só abordam questões relacionadas as políticas de saúde pública, aspectos ambientais, tratamento de rejeitos e resíduos sólidos dentre outras temáticas.

Logo abaixo apresento Matriz Curricular das ênfases em Ciências Sociais, Comunicação e Arte e Ciências da Natureza.

Quadro 8 - Matriz Curricular Licenciatura Intercultural – Ciências Sociais

Currículo	Disciplina	Carga Horária	
		P	A
Ciências Sociais	Povos Indígenas nas Américas	320	56
	Povos Indígenas no Brasil	160	28
	Povos Indígenas em Roraima	160	28
	Os Novos Projetos Econômicos em Terras Indígenas	160	28
	Qualidade de Vida e Meio Ambiente	160	28
	Qualidade de Vida e Saúde	160	28
	A Elaboração e Produção de Material Didático na área da Ciências humanas	160	28
Total		1.504	

Legenda: P – Presencial, A – Acompanhamento.

Fonte: Quadro Elaborado pelo autor (2018), a partir de informações do Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural 2002.

Quadro 9 - Matriz Curricular Licenciatura Intercultural – Comunicação e arte

Currículo	Disciplina	Carga Horária	
		P	A
Comunicação e Arte	Descrição e documentação de Línguas	320	56
	Linguagem e Construção da Identidade	160	28
	Arte, Cultura e Sociedade	160	28
	Dialogo e Construção Social das Linguagens	160	28
	Criação Artística	160	28
	Criação Artística	320	56
Total		1.504	

Legenda: P – Presencial, A – Acompanhamento.

Fonte: Quadro Elaborado pelo autor (2018), a partir de informações do Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural 2002.

Quadro 10 - Matriz Curricular Licenciatura Intercultural – Ciências da Natureza

Currículo	Disciplina	Carga Horária	
		P	A
Ciências da Natureza	Conceitos em Ciências I	160	28
	Ciências e Diversidade	160	28
	Conceitos Básicos nas Ciências II	160	28
	Fenômenos Naturais	160	28

	Uso do Meio e Qualidade de Vida	160	28
	Saúde e Qualidade de Vida	160	28
	Ciência e Tecnologia	160	28
	Material Didático II	160	28
Total		1.504	

Legenda: P – Presencial, A – Acompanhamento.

Fonte: Quadro Elaborado pelo autor (2018), a partir de informações do Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural 2002.

Diante dos dados apresentados, observa-se um total despreparo dos professores com formação em Licenciatura Intercultural para ministrarem aulas de Educação física nas escolas estaduais indígenas de Roraima. Em nenhum momento os alunos são levados a refletir sobre a importância da Educação Física escolar, não conhecem processos didáticos de elaboração e execução de aula, não tomam conhecimento da importância dos jogos no processo educativo, principalmente nas series iniciais, haja vista que as aulas de Educação Física, nas séries iniciais são essenciais no desenvolvimento motor das crianças, uma fase de formação essencial, onde as atividades sejam trabalhadas com responsabilidade pelo professor. Nessa fase, a criança precisa ser estimulada e orientada a participar e executar as atividades propostas. Os conteúdos desta disciplina, assim como as outras existentes nos currículos, são específicos e não se pode deixar que se atropelem, uma vez que, as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas e trabalhadas de forma adequada e de maneira que haja aprendizagem por parte de todos os indivíduos.

Ministrar aulas de Educação Física, exige um respeito aos aspectos biopsicossociais dos alunos, exigindo assim conhecimento dos processos biológicos de formação e maturação do sujeito, no intuito de respeitar e dinamizar suas potencialidades.

Mesmo o RCNEI orientando que fica a critério de cada comunidade definir o currículo da disciplina de Educação Física, é de suma importância que se tenha um profissional capacitado para auxiliar na elaboração desse currículo. Como afirmar que certas atividades não são importantes no processo educacional se o profissional não tem o conhecimento didático e metodológico mínimo para essa tomada de decisão. É importante sim que os professores

que vão ministrar aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima tenham o mínimo de conhecimento didático e metodológico sobre a Educação Física escolar.

Após debater o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural, proponho-me descrever e debater no subcapítulo posterior os cursos de formação inicial a nível de magistério oferecidos pelo CEFORR, bem como os cursos de formação continuada, verificando se tais cursos contemplam em seus projetos políticos pedagógicos a disciplina de Educação Física, é de se ressaltar que tal investigação faz parte de um dos objetivos da pesquisa e é de suma importância no processo de apresentar a realidade dos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima.

6.2 – O CEFORR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA.

O Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR, foi instituído pela Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007, é uma unidade administrativa desconcentrada, sob regime especial, de autonomia relativa, integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, para execução das atividades da área de formação continuada dos profissionais da Educação Básica.

Com a aprovação da Lei nº 793, de 06 de dezembro de 2010, que acrescenta dispositivos à Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007, que cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, as atividades de formação continuada passaram a ser desenvolvidas também com a implementação de políticas para formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Sistema Estadual de Educação, na promoção da equidade no acesso a essa formação ofertada em conformidade com as demandas existentes, passando, assim, a ter autonomia para certificar os estudos concluídos com êxito nos cursos de formação inicial e continuada. (CEFORR, 2017a, p.04).

A partir de 2010, com os acréscimos legais, alarga-se a responsabilidade do CEFORR pela formação dos profissionais do Sistema Estadual de Educação, o que amplia a dimensão das suas atividades, antes concentradas apenas na rede estadual de ensino. Nessa nova perspectiva o

CEFORR poderá ofertar e promover formação inicial e continuada, inclusive para a rede municipal de ensino, rede particular e instituições de educação não governamentais, mediante termos de acordos ou convênios firmados.

Todavia, os acréscimos legais também delimitam o foco do trabalho do CEFORR na formação do docente, convertida nos seus planos conforme demanda solicitada pelas escolas e demais segmentos da educação, devidamente instituídas no Projeto Político Pedagógico Institucional, através de programas e ações governamentais, especialmente aquelas que exijam a interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso dos profissionais que atuam em escolas distantes dos centros urbanos.

Para tanto, fez-se necessária a implantação de uma política de formação continuada, que será integrada às políticas de desenvolvimento educacional estadual, e executada em estreita articulação com as demais instituições e setores de ensino e aprendizagem, podendo ser realizada em parceria ou em regime de colaboração, com instituições especializadas ou em outros ambientes de trabalho.

Todo trabalho desenvolvido pelo CEFORR parte, fundamentalmente, da compreensão e respeito aos seus princípios básicos em destaque (CEFORR, 2017a, p.05):

- do respeito à cultura local;
- da educação para a cidadania, contextualizada e de qualidade;
- da promoção da sustentabilidade; e do desenvolvimento de aptidões para a vida profissional.

Segundo a lei 793/2010 o CEFORR tem por objetivos,

- I - Coordenar e ministrar cursos de qualificação e atualização profissional para os profissionais da educação;
- II - Ofertar cursos de formação continuada nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, visando atualizar permanentemente os profissionais da educação;
- III - Mediar a interlocução com entidades e organizações responsáveis pelas políticas voltadas para articulação, desenvolvimento e fortalecimento do Sistema Estadual de Ensino;
- IV - Promover a equidade no acesso à formação inicial e continuada dos profissionais da educação;
- V- Ofertar cursos de formação inicial em conformidade com as demandas existentes;
- VI - Certificar os estudos concluídos com êxito nos cursos de formação inicial e continuada; (CEFORR, 2017a, p.06)

Em um primeiro momento de sua criação, o CEFORR agrupou os programas de formação inicial e continuada ofertados via Secretaria de Educação, sendo eles: Profucionário, Formação pela Escola, Gestar, Tamî'kan e Progestão.

Atualmente, a instituição atua na execução dos programas federais de formação inicial e continuada nas diversas áreas, e na implantação e execução dos cursos de formação continuada, elaborados de acordo com as necessidades apresentadas pelos setores, escolas e profissionais da educação estadual e municipal, tendo como ponto central a realidade da educação básica do Estado.

No quadro atual, o CEFORR conta a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena – GFPEI, essa gerência é responsável pela oferta de cursos para formação inicial ou continuada para profissionais da educação das comunidades indígenas de Roraima.

Logo abaixo descrevo os cursos de formação inicial para professores indígenas ofertados pelo CEFORR.

6.2.1 – Projeto Magistério Indígena Amooko lisantan

Segundo o Projeto Político Pedagógico (CEFORR, 2017b, p.06) o Programa Magistério Indígena Amooko lisantan, “é resultante da luta política do povo Ingarikó e surgiu da necessidade de formação inicial e continuada para os professores Ingarikó, Macuxi e Patamona, pertencentes à etnoregião Ingarikó WîiTîpî”. Nesse sentido o projeto constitui-se como uma ação político-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de Roraima - SEED/RR por meio do Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima - CEFORR e da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena – GFPEI.

O projeto foi construído em discussão nas Assembleias gerais do povo indígena Ingarikó e do Conselho do Povo Indígena Ingarikó - COPING e aprovado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE no ano de 2013. Foi atualizado no ano de 2017 para atender ao Parecer Técnico da Assessoria Técnica da Auditoria da Secretaria Estadual de Educação e em atendimento a Portaria 0358/17, que instituiu a Comissão de Revisão e Sistematização do projeto.

O Programa busca suprir a demanda existente de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para atuar nas escolas indígenas da etnoregião Ingarikó - WïiTîpî. É um curso na modalidade Magistério de Nível Médio Profissionalizante, orientado para oferecer aos professores cursistas uma formação específica bilíngue/multilíngue e intercultural. Foi concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio complementado com disciplinas específicas da Formação de Magistério Indígena. Nesse contexto, o curso de Magistério Amooko lisantan, representa um instrumento político, assumindo o compromisso de contribuir na autonomia dos povos da etnoregião acima citada.

Para tanto, se faz necessário que se efetive a formação de professores para os referidos povos envolvidos, visto que, os alunos das escolas Ingarikó, Macuxi e Patamona pertencentes à etnoregião Ingarikó – WïiTîpî, em sua grande maioria, são falantes das línguas maternas, no entanto, ao chegarem a idade escolar, torna-se necessário o domínio da Língua Portuguesa visando a comunicação com a sociedade não indígena. Diante desse imperativo, é consenso desses povos que a docência seja exercida pelos próprios Ingarikó, Macuxi e Patamona.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (CEFRR, 2017b, p.18) o Magistério Profissionalizante de nível médio Amooko lisantan tem como objetivo geral,

Formar um quadro de docentes com habilitação em Magistério Profissionalizante de nível médio, no Programa Amooko lisantan para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da etnoregião Ingarikó-WïiTîpî localizadas no extremo leste da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município de Uiramutã - RR.

e os seguintes objetivos específicos,

- Habilitar 30 professores das etnias Ingarikó, Macuxi e Patamona, em Magistério Profissionalizante de nível médio, no Programa Amooko lisantan para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da etnoregião Ingarikó-WïiTîpî ao extremo leste da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município de Uiramutã/RR;
- Aprimorar seu aporte teórico, condições práticas e metodológicas, para atuarem junto as suas comunidades na docência e construção dos projetos político-pedagógicos de suas escolas, garantindo o ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e multilíngue;

- Elaborar e aplicar metodologias com atividades didáticas, entre alunos, educadores e familiares, promovendo o fortalecimento e a permanência da língua Ingarikó, Macuxi e Patamona e o desenvolvimento de políticas linguísticas de valorização destas línguas, através da oralidade e da escrita;
- Trabalhar com a pedagogia diferenciada com temas e conteúdos pertinentes à realidade e problemas dos alunos, das comunidades e das organizações indígenas, em ações que impliquem em melhoria da qualidade de vida dos povos Ingarikó, Macuxi e Patamona;
- Fornecer acesso aos conhecimentos técnicos e científicos produzidos pela humanidade que sejam de seu interesse;
- Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;
- Desenvolver estratégias que visem à construção dos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;
- Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;
- Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos monolíngue, bilíngues e multilíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e,
- Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.
- Realizar palestras e debates interculturais sobre direitos indígenas, biodiversidade, economia, educação, saúde, organizações indígenas, etc. com os alunos, comunidades indígenas e não indígenas;
- Assessorar as comunidades na elaboração e execução de projetos participativos que visem o fortalecimento socioeconômico, religioso e cultural dos povos indígenas, na promoção da sustentabilidade ecológica e econômica do Território da Cidadania Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos, em especial, a região Ingarikó; (CEFRR, 2017b, p.19).

O curso de formação em Magistério Amooko Iasantan, desenvolvido a partir dos princípios da educação indígena e de um currículo diferenciado deve possibilitar a atuação do egresso em diferentes cenários interculturais em consonância com os conhecimentos científicos do saber indígena e da base comum oferecidas durante o curso. Portanto, as competências e habilidades decorrentes do Magistério Amooko Iasantan, deverão refletir a concepção

filosófica de um currículo intercultural que considere a compreensão de mundo e que a construção de conhecimentos se dá de forma progressiva e global. Neste contexto, estão diretamente ligadas ao domínio da teoria e prática do professor e a sua relação com o contexto comunitário.

Desta forma, a formação deve voltar-se para a valorização, fortalecimento e produção científica do saber, possibilitando a melhoria das relações entre o ensino e a aprendizagem dos alunos, apoiar o professor indígena em suas necessidades quer sejam formativas, quer sejam relacionadas às dificuldades atuais e futuras das suas comunidades, reunindo elementos que possam promover o desenvolvimento de habilidades ao professor cursista para qualificação de sua prática cotidiana.

Enquanto educador, o cursista deve estar preparado para atender as demandas individuais e as coletivas como professor, desempenhando as funções de mediador, de intérprete, de pesquisador, dentre outras. Sua ligação com a comunidade, sua vinculação social e cultural será determinante para o sucesso de sua atuação pedagógica.

Sendo assim, segundo Projeto Político Pedagógico (CEFRR, 2017b, p.22) o egresso do curso Magistério Amooko Iasantan deve apresentar a seguintes competências e habilidades para:

- A) elaborar currículos e programas de ensino específicos para escolas pertencentes à etnoregião WitiTipi e aos povos Ingarikó, Macuxi e Patamona;
- B) produzir material didático-científico para suporte das escolas indígenas da região e do estado;
- C) desenvolver o ensino multilíngue dos povos pertencentes à etnoregião WitiTipi Ingarikó;
- D) Desenvolver pesquisas no campo educacional e social;
- E) Lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
- F) Realizar levantamento sócio geográficos de sua comunidade.

O currículo do magistério Amooko Iasantan está organizado através de uma matriz curricular, onde as disciplinas estão em acordo com o núcleo comum das Diretrizes Nacionais, adicionadas a formação pedagógica e as específicas do curso de nível médio magistério indígena. Neste sentido, as temáticas estarão em consonância com as abordagens antropológicas, sociológicas e multilinguismo.

O ponto de partida é o saber e os conhecimentos indígenas dos cursistas, respeitando a diversidade dos povos indígenas e suas concepções

de mundo perante a temática que se quer abordar. Portanto, as disciplinas e demais conhecimentos estão a serviço da complexa tarefa de interpretar a realidade, que promovam o estabelecimento de relações entre o cotidiano e os conhecimentos transdisciplinares, no intuito de construir teoria e consequentemente qualificar a prática do professor cursista.

As matrizes Curriculares do curso Magistério Amooko Iisantan, seguem o estabelecido pela Resolução nº 6 de 20 de dezembro de 2012 do CNE para formação do Ensino Médio e da Educação Profissional em Magistério, bem como as regulamentações específicas ao processo formativo da Educação Profissional. Toma por base o Parecer CEE/RR nº 18 de 25 de junho de 2013 que trata da Educação Escolar Indígena - Ensino Médio diferenciado em Roraima. Se fundamenta também na Resolução CNE/CP 1/2015 que dá diretrizes para a serem seguidas para a parte específica da formação Profissional Magistério e na Resolução CEE/RR nº 18/09 que trata da Educação Profissional no Sistema Estadual de Educação.

Deste modo, a Etapa Presencial contará com uma carga horária de aulas intensivas com a presença do professor formador de 3.685 horas. Sendo 1.960 horas para a Base Nacional Comum e Parte Diversificada do Currículo do Ensino Médio, 1.380 horas para a Educação Profissional em Magistério (Formação Pedagógica), 345 horas para o Estágio Supervisionado, correspondendo a 25% da Formação Profissional do Projeto Magistério Amooko Iisantan. Além do cumprimento da carga horária de 3.685 horas, o cursista deverá comprovar, mediante a apresentação de documentos, outras 100 horas, denominadas Atividades Complementares, que serão cumpridas por meio de participação em diferentes ambientes, espaços e eventos de formação específica para a Educação Indígena.

Isto posto, a seguir é apresentado o quadro das disciplinas da Base Nacional Comum, parte diversificada e as disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do Magistério Profissional Nível Médio Amooko Iisantan, com as respectivas cargas horárias.

Quadro 11 – Matriz Curricular Magistério Indígena Amooko Iasantan –
Formação Geral

Disciplinas para o Ensino Médio Magistério	Área de Conhecimento	DISCIPLINAS	CH/P	CH/S	AT.I	CH/Total
	Linguagens	Língua Portuguesa	192h	28h	40h	260h
		Educação Física	96h	12h	12h	120h
		Arte e Arte Indígena	60h	10h	10h	80h
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol e Inglês	60h	10h	10h	80h
		Língua Indígena Ingaricó, Macuxi e Patamona	192h	28h	40h	260h
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	192h	24h	24h	240h
		Biologia	120h	12h	08h	140h
		Física	96h	14h	20h	130h
		Química	96h	14h	20h	130h
Ciências Humanas	Geografia	96h	12h	12h	120h	
	História	96h	12h	12h	120h	
	Sociologia e Antropologia	96h	12h	12h	120h	
	Filosofia	60h	10h	10h	80h	
Comum as áreas	Pedagogia da Prática de Projetos	60h	10h	10h	80h	
Total da formação do Ensino Médio			1.512h	208h	240h	1.960h

Fonte: CEFORR, 2017b, p.26-27.

Quadro 12 – Matriz Curricular Magistério Indígena Amooko Iasantan –
Formação Específica

Formação Pedagógica	Área de Conhecimento	DISCIPLINAS	CH/P	CH/S	AT.I	CH/Total
		Fundamentos Metodológicos da Alfabetização em L.P. para os anos iniciais do EF e EJA	96h	12h	12h	120h
		Fundamentos Metodológicos da Alfabetização em Língua Materna Indígena	48h	6h	6h	60h

Didáticas, Fundamentos e metodologia	Educação, Cultura e Arte na Educação Escolar Indígena	48h	6h	6h	60h
	Psicologia Geral e da Educação	48h	6h	6h	60h
	Tecnologia da Informação e Comunicação	48h	6h	6h	60h
	História da Educação e da Educação Escolar Indígena	48h	6h	6h	60h
	Estrutura e Funcionamento do Ensino e Gestão da Educação Escolar Indígena	60h	10h	10h	80h
	Iniciação a Metodologia de Pesquisa e a Etnopesquisa	48h	6h	6h	60h
	Didática Geral e Escolarização Indígena	48h	6h	6h	60h
	Fundamentos Educacionais e Geográficos dos Territórios Etnoambientais	48h	6h	6h	60h
	Fundamentos da Filosofia e Sociologia da Educação	32h	4h	4h	40h
	Educação Especial	32h	4h	4h	40h
	Antropologia com Ênfase a Educação Escolar Indígena	48h	6h	6h	60h
	Metodologia da Alfabetização Matemática	48h	6h	6h	60h
	Linguística e a Didática no ensino da LP e indígena	60h	10h	10h	80h
	Metodologia do ensino das Ciências da Natureza no contexto indígena	48h	6h	6h	60h
	Metodologia de jogos e recreação nos anos iniciais para a Educação Escolar Indígena	48h	6h	6h	60h
	Metodologia do ensino de Geografia e História	48h	6h	6h	60h
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I		20h	30h	20h	70h
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II		20h	10h	40h	70h
Estágio Supervisionado I: Observação sistemática nas salas do 1º ao 5º ano, diagnóstico		10h	80h	10h	100h
Estágio Supervisionado II: Elaboração do Plano de ação do Projeto e execução na escola.		10h	80h	10h	100h
Estágio Supervisionado III: Regência em sala de aula, organização		20h			

	e sistematização do Relatório Final e Portfólio dos Estágios I, II, III		105h	20h	145h
	Atividades Complementares	-	100h	-	100h

Fonte: CEFORR, 2017b, p.27-28.

A partir da descrição da matriz curricular do magistério Amooko lisantan, percebe-se uma inter-relação entre os aspectos formais do processo de formação do professor, associado aos aspectos culturais da comunidade envolvente. Exemplo disso, é quando se verifica que disciplinas como língua inglesa ou espanhola são trabalhadas ao mesmo tempo que se trabalha as línguas maternas como Ingaricó, Macuxi ou Patamona. Ou ainda a geografia no seu contexto mais amplo, bem como aspectos geográficos dos territórios etnoambientais.

Enfatiza-se que a matriz curricular do magistério Amooko lisantan, não renegou a disciplina de Educação Física, nota-se que a disciplina possui uma carga horária total de 120 horas. Logo abaixo apresento ementário da disciplina Educação Física.

Quadro 13 – Ementa Disciplina Educação Física

Disciplina	Educação Física
Carga horária:	120 horas
EMENTA:	
Discussão da Educação Física na perspectiva da corporeidade, da formação e da prática do profissional em Magistério Indígena. Cultura corporal. Corpo, movimento e saúde. Educação pelo movimento. Qualidade de vida: postura, vícios etc. Análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal presentes nas diversas culturas e numa perspectiva emancipatória. Estudo e vivência de práticas corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões nas sociedades indígenas. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elemento de solidificação do processo ensino-aprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa.	
Orientações pedagógicas e didáticas: foi solicitado pelos Ingarikó que sejam contemplados os seguintes conteúdos nesta disciplina:	
A Educação Física Diferenciada: discussões sobre a construção do corpo e a constituição da pessoa entre os Ingarikó, Macuxi e Patamona: da infância à velhice; do nascimento a morte.	
Tecnologias do corpo e saúde: associações indígenas; a transmissão do conhecimento e valores referentes ao corpo: ornamentação corporal; ritos de iniciação (reclusão, casamento, etc.), gravidez, resguardo, danças e cantos (religiosos e não religiosos; ritos funerários, caçadas, pescarias, trabalho na roça, confecção de artefatos, banhos no rio, etc;	

as brincadeiras e artes marciais indígenas.

Educação Física indígena e não indígena: industrialismo e sedentarização e a função pedagógica e social do esporte; o esporte e a saúde dos não indígenas; o diálogo intercultural através do esporte; o futebol indígena e sua prática crescente entre os povos indígenas; **Exercício físico e saúde:** tecnologias do corpo e saúde: associações indígenas e não indígenas; o corpo saudável e belo: percepções culturais; a obesidade e a diabetes nas culturas alimentares industrializadas e o exercício físico como antídoto; as dores musculares: causas e tratamentos nas culturas indígenas e não indígena; diferentes percepções.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena.** Série Institucional, vol. 2, 2. ed. Brasília, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, M.A.S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** São Paulo: Papyrus, 1997.

SHIGUNOV, V. & NETO, A. S. **A formação profissional e a prática pedagógica:** ênfase nos professores de Educação Física: Midigraf, 2001.

STRAMANN, R. H. **Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física.** Rio Grande do Sul: Unijui, 2001.

Fonte: CEFORR, 2017b, p.49-50.

A partir do ementário, nota-se uma inter-relação das atividades físicas dos centros urbanos, associados as atividades físicas da própria comunidade, nesse sentindo percebe-se que o ementário segue as orientações pedagógicas do RCNEI que foram amplamente debatidas em capítulos anteriores.

Pela Educação Física se discute a imagem corporal do indígena, como ele se constitui como membro de uma comunidade indígena, os ritos de iniciação também são lembrados, bem como as danças e os cantos tradicionais. Nesse contexto a Educação Física fortalece os jogos populares das comunidades indígenas, valoriza as brincadeiras e as artes marciais indígenas.

Não fica claro, no entanto, a metodologia utilizada para abordar a temática com os professores, muito menos os mecanismos de avaliação sugeridos no processo de formação dos professores.

Sendo assim o egresso do magistério indígena Amooko Iasantan, disponibiliza de informações diversificadas a respeito dos aspectos da Educação Física escolar, apesar de ser uma carga horária reduzida se compararmos com a carga horária total de uma licenciatura em Educação Física, acredita-se que apesar desse tempo mínimo de conhecimento que é oferecido aos egressos do curso, entende-se que tais profissionais apresentam subsídios didáticos para ministrar aulas de Educação Física na perspectiva Intercultural, visando proporcionar uma aula significativa para os membros da comunidade. Isso não significa que esses profissionais não precisem de cursos de formação continuada visando preencher algumas lacunas pedagógicas que não tenham sido preenchidas no processo de formação.

Após debater a Projeto Político Pedagógico do magistério indígena Amooko Iasantan, proponho-me a debater o Projeto Político Pedagógico do magistério indígena Yarapiari, verificando se em sua proposta a disciplina de Educação Física é contemplada, bem como descrever quais orientações didáticas são oferecidas aos egressos do curso.

6.2.2 – Projeto Magistério Indígena Yarapiari

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (CEFRR, 2011) o Curso de Magistério Yarapiari Formação de Professores Yanomami, foi concebido em consonância com a leis brasileiras no intuito de se fazer cumprir o que elas determinam em relação aos direitos dos povos indígenas, especialmente no que se refere à educação escolar intercultural, bilingue e a formação diferenciada de professores indígenas em serviço, sendo este o caso dos Yanomami, que não tiveram acesso à escolarização anterior a sua formação.

Sendo assim, o Magistério Yarapiari busca formar um quadro de docentes Yanomami, habilitados para atuar nas escolas Yanomami reconhecidas e mantidas pelos órgãos competentes e que respondam aos anseios comunitários.

A formação de professores Yanomami é uma das maneiras de garantir a participação dos Yanomami na gestão escolar, pois possibilita a formação de um corpo docente constituído por membros da própria comunidade que além de resultar em ganho político, se traduz em ganho metodológico pois contribui com a melhora na qualidade do serviço prestado nas escolas, uma vez que os

Yanomami lançam mão de metodologias mais apropriadas ao ensino, à aprendizagem e ao padrão de intercomunicação, próprios da cultura Yanomami.

Nesse sentido o objetivo geral do magistério Yarapiari é,

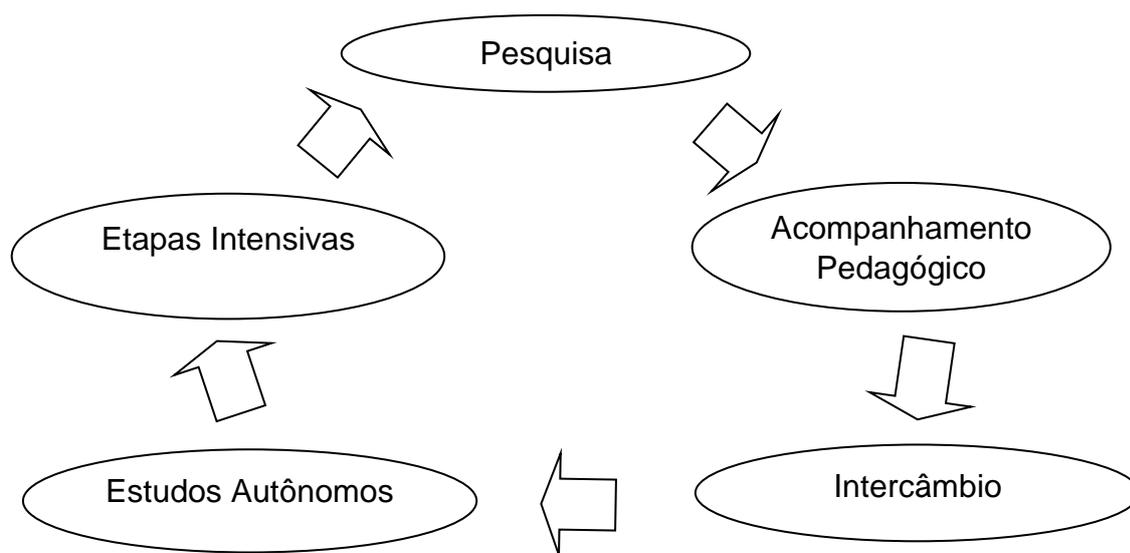
Promover o exercício da cidadania do Povo Yanomami desenvolvendo um curso específico e diferenciado para formação e habilitação no Magistério Yarapiari, constituindo assim, um quadro de docentes Yanomami capazes de desenvolver escolas Yanomami multilíngues fundamentadas nos processos próprios de aprendizagem, nas propostas pedagógicas elaboradas junto às comunidades, com subsídios didáticos próprios, mantidas e reconhecidas pelos órgãos competentes. (CEFORR, 2011, p.21)

E os seguintes objetivos específicos,

- Propiciar conhecimentos de planejamento e gestão das escolas Yanomami para que possam apropriar-se do processo educacional escolar e leva-la adiante de forma autônoma;
- Oportunizar condições teóricas, práticas e metodológicas, para que os professores Yanomami e suas comunidades possam construir os projetos político pedagógicos de suas escolas;
- Produzir matérias didáticos;
- Fomentar o envolvimento dos professores, dos alunos e das comunidades em ações que impliquem em melhoria da qualidade de vida do povo Yanomami;
- Valorizar a língua Yanomami e o desenvolvimento de políticas linguísticas de valorização destas línguas, através da oralidade e da escrita;
- Refletir as mudanças que ocorrem na sociedade Yanomami desde o início do contato;
- Discutir a situação sanitária na Terra Indígena Yanomami;
- Promover ações preventivas de saúde em conjunto com os Agentes Indígenas de Saúde, contemplando a elaboração de material didático e informativo;
- Fomentar a sustentabilidade ecológica e econômica da Terra Indígena Yanomami;
- Oferecer acesso aos conhecimentos técnicos e científicos produzidos pela humanidade que sejam de seu interesse; (CEFORR, 2011, p.21-22).

O magistério Yarapiari se desenvolve através de cinco situações diferentes e complementares de ensino e aprendizagem. “As situações de formação também podem ser descritas como situações de aprendizagem presenciais que são as etapas intensivas e não presenciais que são o Aproveitamento de Experiência e Acompanhamento Pedagógico e o intercâmbio com outras escolas indígenas. A pesquisa desenvolve-se nas duas situações tanto presencial como não presencial”. (CEFORR, 2011, p. 28).

Figura 8 - Situações de Aprendizagem Magistério Yarapiari.



Fonte: CEFORR, 2011, p.28.

A matriz curricular do curso está organizada em três níveis que são: a Base Nacional e Parte Diversificada no primeiro momento, onde ambas correspondem ao ensino fundamental e médio, e posteriormente pela Formação profissionalizante que diz respeito a formação em nível de magistério.

Logo abaixo apresento a matriz curricular do magistério Yarapiari.

Quadro 14 - Matriz Magistério Indígena Yarapiari – Fase 01

Currículo	Área de Conhecimento	Disciplinas	Carga Horário Presencial
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	221
		Educação Física	80
		Artes	80
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	370
		Ciências	168
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	152
		Geografia	206
		Ensino Religioso	80

Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Materna Yanomami	80
		Informática	06
Formação Profissionalizante	Didáticas	História da Educação Indígena	12
		Gestão da Educação	132
		Direito e Cidadania	32
		Atividades de Investigação e Produção Didática na Escola e comunidade	130
		Aproveitamento de Experiência	148
		Intercâmbio Linguístico e Cultural	164
		Total	2.061
		Estágio Supervisionado	400

Fonte: CEFORR, 2011, p.47.

Quadro 15 - Matriz Magistério Indígena Yarapiari – Fase 02

Currículo	Área de Conhecimento	Disciplinas	Carga Horário Presencial
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	210
		Educação Física	136
		Artes	75
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	243
		Ciências	162
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	162
		Geografia	162
		Ensino Religioso	80

Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	Língua Materna Yanomami	160
		Informática	69
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Antropologia	98
	Didáticas	Gestão da Educação	156
		Direito e Cidadania	68
		Atividades de Investigação e Produção Didática na Escola e comunidade	160
		Aproveitamento de Experiência	148
		Intercâmbio Linguístico e Cultural	168
	Total		
Estagio Supervisionado			250

Fonte: CEFORR, 2011, p.47.

Quadro 16 - Matriz Magistério Indígena Yarapiari – Fase 03

Currículo	Área de Conhecimento	Disciplinas	Carga Horário Presencial
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	175
		Educação Física	56
		Artes	36
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	218
		Química	152
		Física	152
		Biologia	192
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	123
		História	123
		Sociologia	107
		Filosofia	115

Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	Língua Materna Yanomami	115
		Informática	108
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Antropologia	35
		Didáticas	Gestão da Educação
	Didática Geral		35
	História da Educação		48
	Direito e Cidadania		52
	Iniciação a Metodologia da Pesquisa		88
	Atividades de Investigação e Produção Didática na Escola e comunidade		160
	Aproveitamento de Experiência		148
Intercâmbio Linguístico e Cultural	168		
Total		2.441	
Estagio Supervisionado		250	

Fonte: CEFORR, 2011, p.48.

Percebe-se pela matriz curricular que nas três fases de desenvolvimento do curso, a disciplina de Educação Física é abordada, a disciplina possui uma carga horária total de 272 horas, oferecendo alguns subsídios metodológicos, levando os egressos do curso a refletir sobre as práticas esportivas, bem como valorizar as práticas esportivas e brincadeiras tradicionais dos Yanomami. Isso fica mais claro ao se observar o ementário da disciplina abaixo.

Quadro 17 – Ementário da Disciplina de Educação Física

Disciplina	Educação Física
Carga horária:	272 horas
EMENTA:	
O objetivo de promover e refletir sobre a prática de atividades desportivas foi de estimular os professores a valorizarem as práticas tradicionais de esportes e	

brincadeiras Yanomami, assim como de utilizarem-se de brincadeiras e jogos para o seu trabalho pedagógico. A prática de jogos e brincadeiras favorece a sociabilidade entre os grupos de alunos, desenvolve a coordenação espacial e motora, assim como estimula o aprendizado. Estas atividades podem ser brincadeiras específicas dos Yanomami, brincadeiras do patrimônio cultural brasileiro (amarelinha, corre-cutia, paca sai da toca, etc.), gincanas, apresentações de canto e dança, esportes indígenas e não indígenas,

Objetivos:

- Promover atividades desportivas e refletir sobre o seu papel nas escolas e na formação dos professores;
- Promover atividades desportivas em forma de gincanas, jogos e atividades de integração, apresentações culturais e jogos tradicionais.

Temas e Conteúdos:

- Jogos Tradicionais Yanomami que são pesquisados pelos alunos;
- Brincadeiras e jogos do repertório popular brasileiro e de outros povos indígenas.

Fonte: CEFORR, 2011, p.55.

Primeiramente destaca-se que no Projeto Político Pedagógico disponibilizado pelo CEFORR, não consta as referências no ementário da disciplina de Educação Física.

No que diz respeito as informações contidas no ementário, percebe-se que a disciplina de Educação Física é desenvolvida em uma correlação entre os conteúdos da tradição Yanomami associado ao conteúdo do contexto não indígena e de outras etnias indígenas.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física levam o egresso do curso a refletir sobre a importância dos jogos tradicionais para os Yanomami, associados a brincadeiras do repertório popular brasileiro, reflete-se também sobre a importância das atividades desportivas no contexto escolar. É possível notar no ementário uma preocupação com aspectos da psicomotricidade, como a coordenação espacial e motora, além de se utilizar as atividades físicas como ferramenta de socialização entre os alunos.

Mais uma vez nota-se uma valorização do trabalho intercultural, seguindo as orientações do RCNEI que foi amplamente debatido em capítulos anteriores.

Porém, não fica claro, no entanto, a metodologia utilizada para abordar a temática com os professores, muito menos os mecanismos de avaliação sugeridos no processo de formação dos professores.

Diante de todas as informações que são transmitidas aos egressos do curso, e apesar de considerar que a carga horária da disciplina é mínima, vislumbro que tais profissionais disponibilizam de informações que auxiliarão sua práxis pedagógica, podendo oferecer um repertório de atividades nas aulas de Educação Física. Ressalta-se que tais profissionais devem sempre buscar formação continuada visando enriquecer seus conhecimentos pedagógicos no intuito de melhorar a qualidade de suas aulas.

Após debater a Projeto Político Pedagógico do magistério indígena Yapiari, proponho-me a debater o Projeto Político Pedagógico do magistério indígena Tamîkan, verificando se em sua proposta a disciplina de Educação Física é contemplada, bem como descrever quais orientações didáticas são oferecidas aos egressos do curso.

6.2.3 – Magistério Indígena Tamîkan

O Projeto Magistério Indígena Tamîkan, é um curso profissionalizante orientado para oferecer aos professores indígenas formação específica bilíngue/multilíngue e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio e complementação com disciplinas específicas na Formação de Magistério Indígena.

Nesse contexto, segundo seu Projeto Político Pedagógico (CEFRR, 2011b), o curso de Magistério indígena Tamîkan, representa um instrumento político, assumindo o compromisso de contribuir na autonomia dos povos indígenas, qualificando a educação escolar indígena no estado de Roraima.

Sendo assim, o Magistério Tamîkan atenderá a todos os indígenas, professores leigos, que buscam uma formação profissional para atuarem junto a escolas indígenas, tais como egressos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta forma, o professor indígena formado no Magistério Tamîkan

[...] deverá possuir sólida formação para atuar como profissional do magistério, dotado de autonomia intelectual, independência, raciocínio e postura crítica no seu dia a dia pedagógico, possibilitando um intercâmbio cultural e linguístico, permitindo aos seus alunos indígenas a reelaboração e reciprocidade de sua cultura junto a seu povo. (CEFRR, 2011b, p.18)

Sendo assim o Magistério Tamí'kan tem como objetivo geral,

Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos Povos Indígenas, qualificando a Educação Escolar Indígena, do Estado de Roraima, com formação ao Magistério específico e diferenciado, que possa gerar educadores e gestores indígenas capacitados, na elaboração e acompanhamento do processo político pedagógico, das comunidades e de cada povo. (CEFORR, 2011b, p.22)

Além do objetivo sugerido, devem ser desenvolvidos nos alunos, as seguintes competências e habilidades,

- a) Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades, especialmente na cultura indígena;
- b) Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- c) Compreensão das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento valorizando a educação tradicional indígena;
- d) Compreensão e valorização das produções culturais existentes na sociedade contemporânea, destacando o significado da cultura de seu povo;
- e) Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional dos conhecimentos tradicionais indígenas e as demais áreas do conhecimento;
- f) Capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e de uma prática pedagógica diferenciada;
- g) Capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- h) Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos didáticos adequados às práticas educativas organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- i) Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em comunidade e ao meio ambiente;
- j) Elaboração do projeto pedagógico, sistematizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso. (CEFORR, 2011b, p.25)

Em seu Projeto Político Pedagógico (CEFORR, 2011b), o currículo do magistério indígena está organizado através de temas contextuais, as disciplinas ofertadas estarão em consonância com o tema abordado, a disciplina terá o aprofundamento do conhecimento por meio de aulas presenciais e semipresenciais, quando o cursista fará em sua comunidade a aplicação da teoria/prática almejando a aprendizagem significativa. O ponto de partida é a discussão do contexto indígena, os seus conhecimentos específicos e diferentes, suas concepções e hipóteses ante a temática que se quer abordar. Portanto segundo a proposta pedagógica (CEFORR, 2011b), as

disciplinas e demais conhecimentos estão a serviço da complexa tarefa de interpretar a realidade. Os temas contextuais buscam o estabelecimento de relações entre o cotidiano e os conhecimentos transdisciplinares, no intuito de construir teoria e conseqüentemente qualificar a prática do professor indígena.

A cada final da etapa presencial os professores indígenas receberão orientações metodológicas para realizar uma pesquisa durante os períodos que se encontram em suas comunidades. As investigações levantarão dados que serão aproveitados como ponto de partida nas temáticas seguintes.

A etapa presencial para os egressos que tem o ensino fundamental, contará com uma carga horária de aulas intensivas com a presença do professor formador de 2.780 horas, a etapa semipresencial se dará da seguinte forma: estudos orientados nos polos ou na sede da instituição, pesquisa, produção de material e a construção do memorial onde o egresso irá fazer um relato de suas memórias a partir do ingresso no magistério indígena Tamí'kan, suas participações no planejamento escolar, reuniões comunitárias, oficinas relacionadas aos temas contextuais, cursos pontuais, assembleias das lideranças indígenas (tuxauas, professores, mulheres, Agentes de Saúde, etc.). Contará com a carga horária de 120 horas. Todo o processo de conclusão do curso se dará com o estágio supervisionado de 420 horas, onde na 6ª etapa o cursista irá elaborar o projeto de pesquisa (diagnóstico), na 7ª etapa, fará o segundo passo o projeto pedagógico (intervenção) na 8ª etapa finaliza executando o projeto pedagógico, ou seja, regência de classe. As 08 etapas presenciais serão executadas no período de férias e recesso escolares.

Logo abaixo apresento quadro com as disciplinas ofertadas para egressos do ensino fundamental.

Quadro 18 - Disciplinas ofertadas para alunos com ensino fundamental completo.

Base Nacional Comum	Área de Conhecimento	Disciplinas	Carga Horária
	Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	360h
		Educação Física	120h
		Arte	40h
	Ciências da Natureza e Matemática e	Matemática	250h
		Biologia	120h

	Suas Tecnologias	Física	110h
		Química	110h
	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	Geografia	120h
		História	120h
		Sociologia	60h
		Filosofia	60h
Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias.	L. E. M. Espanhol	120h
		Int. à informática	40h
		Língua materna Indígena	120h
		Iniciação a Metodologia de Pesquisa	80
Total Geral			1.830h

Fonte: CEFORR, 2011b, p.29.

Quadro 19 - Disciplinas da formação profissional ofertadas para alunos com ensino fundamental completo.

Formação Profissional Magistério	Disciplinas	Carga Horária
	Didática da Alfabetização	70h
	Didática da Língua portuguesa e Indígena	80h
	Didática Geral	40h
	Estrutura e Funcionamento do Ensino	60h
	Filosofia da Educação	40h
	Fundamentos e Metodologia da EJA	40h
	Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	30h
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	30h
	História da Educação	30h
	Etno – Pesquisa	60h

	Noções Básicas de Antropologia	60h
	Noções Básicas de Lingüística	60h
	Psicologia da Educação	40h
	Pesquisa e Ensino de Línguas	60h
	Pesquisa e Ensino de Artes	40h
	Pesquisa e Ensino de Matemática	80h
	Sociologia da Educação	40h
	Gestão da Educação Escolar Indígena	60h
	História da Educação Escolar Indígena	30h
Total da Carga Horária		950h

Fonte: CEFORR, 2011b, p.30.

Para os cursistas que já possuem o Ensino Médio a etapa presencial contará com uma carga horária de aulas intensivas com a presença do professor formador de 1.030 horas e as disciplinas ofertadas serão da parte diversificada, do núcleo de formação profissional magistério, a etapa semipresencial se dará da seguinte forma: estudos orientados nos polos ou na sede da instituição, pesquisa, produção de material e a construção do memorial onde o cursista irá fazer um relato de suas memórias a partir do ingresso no magistério indígena Tamí'kan, suas participações no planejamento escolar, reuniões comunitárias, oficinas relacionadas aos temas contextuais, cursos pontuais, assembleias das lideranças indígenas (tuxauas, professores, mulheres, Agentes de Saúde, etc.), se dará com uma carga horária de 120 horas.

Todo o processo de conclusão do curso se dará com o estágio supervisionado de 420 horas, no primeiro passo o egresso irá elaborar o projeto de pesquisa (diagnóstico), no segundo passo o projeto pedagógico (intervenção) finalizando o cursista irá executar o projeto pedagógico, ou seja, regência de classe. As quatro etapas presenciais serão executadas no período de férias e recesso escolares.

Logo abaixo apresento quadro com as disciplinas ofertadas para alunos com ensino médio completo.

Quadro 20 - Disciplinas da formação profissional ofertadas para alunos com ensino médio completo.

Currículo	Área de Conhecimento	Disciplinas	Carga Horário
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Introdução à Informática	40
		Iniciação a Metodologia Científica	80
	Total da Carga Horária		120
Formação Profissional Magistério	Núcleo Didático	Didática da Alfabetização	70h
		Didática da Língua Portuguesa e Indígena	80h
		Didática Geral	40h
		Estrutura e Funcionamento do Ensino	60h
		Filosofia da Educação	40h
		Fundamentos e Metodologia da EJA	40h
		Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	30h
		Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	30h
		História da Educação	30h
		Etno – Pesquisa	60h
		Noções Básicas de Antropologia	60h
		Noções Básicas de Linguística	60h
		Psicologia da Educação	40h
		Pesquisa e Ensino de Línguas	60h
		Pesquisa e Ensino de Artes	40h

		Pesquisa e Ensino de Matemática	80h
		Sociologia da Educação	40h
	Núcleo Específico	Gestão da Educação Escolar Indígena	60
		História da Educação Escolar Indígena	30
Etapa semipresencial (Pesquisa, Estudos Orientados, Produção de Material) Memorial			120
Estagio Supervisionado			420
Carga Horária total			1.610

Fonte: CEFORR, 2011b, p.32-33.

No que diz respeito a disciplina de Educação Física, a mesma é abordada com uma carga horária de 120h na matriz curricular para os cursistas com nível fundamental completo, já na matriz curricular dos cursistas com o nível médio completo, observa-se que não existe uma referência a disciplina de Educação Física.

Relacionado aos aspectos da disciplina na matriz do ensino fundamental completo, não é possível realizar comentário dos objetivos que se deseja alcançar com o trabalho da disciplina, muito menos comentar os conteúdos que são ministrados ou processos avaliativos, haja vista que não consta no Projeto Político Pedagógico do magistério Tamí'kan o ementário da disciplina tornando inviável qualquer comentário de aspectos didáticos ou metodológicos.

O que se pode deduzir é que o cursista da matriz curricular de nível fundamental completo recebe informações, mesmo que mínimas de aspectos da Educação Física escolar, possuindo de certa forma elementos para desenvolver uma aula de Educação Física que possa dá significação para seus alunos e sua comunidade.

Em relação aos cursistas da matriz curricular do ensino médio completo, é possível afirmar que os mesmos não apresentam a qualificação mínima para ministrarem aulas de Educação Física, devido a negligência de informações didáticas a despeito da disciplina de Educação Física na sua

formação profissional. Diante desse quadro tais profissionais precisarão realizar cursos de capacitação na área da Educação Física escolar, no intuito de atender com eficiência a demanda existente.

6.2.4 – FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFORR.

Em 2018 a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena ofertou três cursos de formação inicial em nível de magistério que já foram descritos em capítulos anteriores, além de seminários, fóruns e cursos de formação continuada, conforme quadro abaixo.

Quadro 21 – Curso Ofertados pela GFPEI para profissionais da Educação Indígena.

Ord.	Evento	Temas/Nomenclatura
01	Formação Inicial	Magistério Indígena Tamĩkan
02	Formação Inicial	Magistério Indígena Yarapiari
03	Formação Inicial	Magistério Indígena Amooko Iisantan
04	Formação Continuada	Murumurutá
05	Fórum	Relações Etno Raciais: Educação e direitos humanos
06	Fórum	A Prática da Educação Escolar na Perspectiva da Educação no Campo
07	Fórum	Educação de Jovens e Adultos: Desafios e possibilidades.
08	Seminário	Educação para Professores Indígenas do 6º ao 9º ano ao Ensino Médio
09	Seminário	As Práticas de Leitura e Escrita no PNAIC
10	Seminário	Desafios da Educação: Outros olhares sobre as práticas inclusivas.
11	Curso	Feira Intercultural (apresentação das práticas pedagógicas)

Fonte: Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena, 2018.

Um dos objetivos dessa pesquisa é justamente descrever se o CEFORR ofertou algum curso de formação continuada para professores indígenas que ministram aulas de Educação Física nas escolas estaduais

indígenas de Roraima. Sendo assim, fica explícito após observação do quadro, que a GFPEI não ofertou nenhum curso, seminário ou fórum no intuito de fornecer uma formação continuada para os professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas indígenas de Roraima, situação no mínimo preocupante haja vista que os dados apresentados sobre a realidade dos professores indígenas demonstrou o grande número de profissionais com formação em outras áreas e sem formação ministrando aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas. Devido esse quadro, cursos de formação continuada na área da Educação Física escolar, poderiam ser um primeiro passo na busca da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem das aulas de Educação Física.

Mediante cursos, oficinas ou fóruns, esses profissionais poderiam ter o primeiro contato com processos metodológicos que podem ser utilizados em suas aulas, bem como refletir sobre como abordar certos conteúdos, revendo seus objetivos e seus mecanismos avaliativos.

Não se pretende aqui enfatizar que apenas profissionais sem formação em Educação Física devem participar de formações continuadas, os profissionais com habilitação em Educação Física também devem sempre buscar novas informações haja vista que formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do diploma, isso porque, muitos conhecimentos e habilidades são impossíveis de serem todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a formação inicial.

A formação continuada se faz necessário para que tais profissionais não reflitam na efetivação da “pedagogia da sombra” que segundo (SILVA, BRACHT, 2012, p.82),

[...] é aquela que não tem pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade, e as aulas de Educação Física se revestem de um caráter recreacionista ou compensador do tédio produzido nas outras disciplinas.

Nesse sentido o processo de formação continuada levará os professores a reflexões sociológicas, políticas e motrizes que envolvem as atividades físicas no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a realidade dos docentes de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima, foi o objetivo geral desta pesquisa. Para se chegar a essa realidade busquei primeiramente embasamento teórico científico refletindo sobre os aspectos culturais dos povos indígenas, além de compreender todo aparato legal que subsidiam a estrutura da educação escolar indígena no Brasil.

Esse processo foi fundamental para compreender a proposta do RCNEI de uma “Educação Física Diferenciada”. Por essa proposta elementos da Educação Física devem ser ressignificados no contexto das escolas indígenas, onde aspectos da cultura da comunidade envolvida podem ser trabalhados em consonância com aspectos culturais de outras comunidades e não indígenas.

Outro ponto importante a se destacar, é que leis, resoluções e pareceres que norteiam a educação escolar indígena, sempre enfatizaram a importância de os professores indígenas buscarem sua qualificação profissional, sem negligenciar a devida formação continuada, pois a educação escolar indígena intercultural específica e diferenciada que tanto se almeja dentro das escolas indígenas perpassa por um professor bem qualificado e engajado com as reivindicações dos povos indígenas. Sendo assim tais transformações não se concretizam simplesmente pela modificação do discurso ou pela introdução desses objetivos nos documentos escolares, essa intenção necessita de uma implementação prática e um fazer pedagógico.

Refletindo sobre a realidade dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima, constatou-se que quase em sua totalidade são indígenas, essa característica é de suma importância, pois sendo ele membro da comunidade e conhecedor dos anseios educacionais facilitará as tomadas de decisão enriquecendo o processo educacional como um todo.

Ainda no que diz respeito a realidade dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima, constatou-se o grande número de profissionais sem a devida formação ministrando aulas, tal dado não seria preocupante se fosse disponibilizado aos

professores indígenas do estado de Roraima um curso de Licenciatura em Educação Física com um viés intercultural, que a Licenciatura Intercultural do núcleo Insikiran de formação de professores indígenas abordasse em sua matriz curricular a disciplina de Educação Física, e cabe aqui ressaltar que tal licenciatura é a única no estado de Roraima específica para formação superior de professores indígenas, que as formações a nível de magistério indígena pudessem se aprofundar mais nos processos metodológicos da Educação Física escolar e que fosse disponibilizado aos professores no decorrer do ano letivo cursos de formação continuada na área da Educação Física escolar.

Mas constata-se que tais observações realizadas no parágrafo anterior não condizem com a realidade, sobre a formação dos professores indígenas é de ressaltar que todas as matrizes que foram descritas em capítulos anteriores propõem uma formação de professores dentro uma perspectiva intercultural, o respeito a organização social, aos costumes, às línguas, crenças, tradições, a uma educação específica e diferenciada, foram muito bem abordados e sempre valorizadas.

Mas no que diz respeito à Educação Física escolar alguns apontamentos precisam ser realizados.

Primeiramente a Licenciatura Intercultural do núcleo Insikiran da UFRR precisa rever sua proposta pedagógica e talvez incluir em uma de suas matrizes curriculares disciplinas que abordem processos metodológicos da Educação Física escolar, haja vista que ficou explícito durante a pesquisa que vários professores com Licenciatura Intercultural ministram aulas de Educação Física.

Relacionado aos cursos a nível de magistério que são: Amooko lisantan, Yarapiari e Tamí'kan ficou explícito que os dois primeiros cursos oferecem mesmo que minimamente subsídios metodológicos relacionados a Educação Física escolar, em contrapartida o magistério Tamí'kan não aborda a temática relacionada à Educação Física escolar na sua matriz curricular voltada para o cursista com nível médio completo, e mediante os dados apresentados constatou-se o grande número de profissionais com magistério ministrando aulas de Educação Física nas escolas indígenas de Roraima.

Diante desta realidade sugere-se uma revisão desses Projetos Políticos Pedagógicos enriquecendo-os dentro de um debate de uma Educação

Física Diferenciada, proporcionando aos cursistas subsídios metodológicos básicos que possam contribuir no desenvolvimento de suas aulas.

Todo problema apontado na formação dos professores, poderia ser minimizado com cursos de aperfeiçoamento, oficinas práticas, cursos de extensão, ou seja, uma formação continuada. Mas conforme os dados apresentados, constatou-se que a GFPEI não ofertou em 2018 formação continuada para os professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima, e diante do elevado número de professores ministrando aulas de Educação Física sem a devida formação, sugere-se que a GFPEI possa se sensibilizar com esse quadro e disponibilize cursos de extensão, oficinas, fóruns, dentre outras capacitações que possam auxiliar esses profissionais na elaboração de suas atividades educacionais.

Diante da realidade apresentada de profissionais sem formação ministrando aulas de Educação Física e a luz do RCNEI que propõe uma Educação Física Diferenciada, sugere-se que as Instituições Públicas de Ensino Superior, que já disponibilizam em suas instituições o curso de Licenciatura em Educação Física, a possibilidade de se construir junto com as comunidades indígenas uma proposta curricular de formação de professores Licenciados em Educação Física com ênfase em uma formação intercultural e diferenciada.

Descrever a realidade dos professores de Educação Física das escolas estaduais indígenas de Roraima e seu processo de formação foi gratificante. Apesar de alguns aspectos negativos que a pesquisa apontou, considero que a educação escolar indígena em Roraima avançou e pode avançar muito mais, no que diz respeito à Educação Física nas escolas estaduais indígenas entende-se que com as sugestões apresentadas tais problemas podem ser solucionados e a Educação Física diferenciada pode enfim ser implementada nas escolas indígenas do estado de Roraima.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. **Formação sociopolítica e cultural: cultura, interculturalidade, inculturação.** São Paulo: Loyola, 2005.

ASSIS, E. **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas.** Pará: Associação de Universidades Amazônicas, 1996.

ASSUNÇÃO, J. R.; NETO, L. P. X. **Saiba Mais Sobre Educação Física.** Rio de Janeiro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, J. L. C. **O brincar e suas relações interculturais na escola indígena.** Curitiba: Appris, 2015.

BENDAZZOLI, S. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM.** 2011. 437fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

BERGAMASCHI, M. A. Educação Escolar Indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Decreto n. 26 de 04 fevereiro de 1991a. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **IBGE: Censo demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>>. Acesso em 01.jan. 2017.

_____. **Lei 11.645, de 10 março de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 12 set. 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 mar. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. **Parecer CNE nº 14/99 – CEB, aprovado em 14 de setembro de 1999, sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.** Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002 Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192>. Acesso em 04 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/transparencia/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>>. Acesso em 04 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.**

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/transparencia/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>>. Acesso em 04 fev. 2018.

_____. **Portaria Interministerial n. 559 de 16 de abril de 1991b. Dispõe sobre Educação Escolar para as Populações Indígenas.** Disponível em: <<https://www.cimi.org.br/2004/06/21816/>>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf>. Acesso em 03 fev. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192>. Acesso em 04 fev. 2018.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Universidade Federal de Roraima. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Projeto Político Pedagógico Licenciatura Intercultural. Roraima, 2002.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Rio de Janeiro. UFRJ, 2005.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e conflitos. In: Vera Maria Candau. (org). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro, 7letras, 2006.

_____. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CASTELANI, F. L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas, SP. Papirus, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho - Brasília: OIT, 2011, v.1. disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/convencao_169_OIT.pdf> Acesso em 20 jan. 2018.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru, Edusc, 1999.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura:** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAMÁZIO, E. S. P. Multiculturalismo versus Interculturalismo: Por uma Proposta Intercultural do Direito. **Revista Desenvolvimento em Questão**, nº 12, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao>>. Acesso em 20 jul. 2018

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Araras S.P. Topázio, 1999.

DIETZ, G. **Multiculturalismo, interculturalid y educación:** Uma aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada/ CIESAS, 2003.

DUARTE, S. V.; FURTADO, M. S. V. **Trabalho de Conclusão de Curso: TCC em Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Saraiva, 2015.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** São Paulo: UNESP, 2005.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educativos. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE.** Rio de Janeiro, 2001.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira Educacional**, Rio de Janeiro, nº23, 2003. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Política de Diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 jan. 2018.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira Educacional**, n, 23, 2003. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 jan. 2018.

FREITAS, A. **Geografia e História de Roraima.** 8 ed. Boa Vista: IAF, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de janeiro: Zahar, 1978.

GEOGRAFIA E HISTÓRIA DE RORAIMA. Disponível em: <<https://minharuafala.wordpress.com/2011/07/10/historia-e-geografia-de-roraima/>> Acesso em: 20 jan. 2018.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física**. 5 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 fls. Tese de doutorado em Antropologia Social – USP, São Paulo, SP.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAKUXI, A. **A diferença na igualdade**. 2011. Disponível em <<http://www.indioeduca.org/?p=811>>. Acesso em 28 jan. 2018.

MAPA TERRAS INDIGENAS RORAIMA. Disponível em: <<http://ufrr.br/mepa/images/gestao%20unidades%20sem%20lavrado.jpg>> Acesso em: 20 jan. 2018.

MATOS, M, B. As Culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da Guariba, RR: uma etnografia. 2013. 265fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio Sinos, UNISINOS, RS. 2013.

MILESKI, K. G. **A Educação Física na Escola Indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 2013. 207fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MINAYO, M. C. S; SUELY F. D. et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.

NASCIMENTO, R. N. F. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da Normatização a Prática Cotidiana**. 2014. 266fl. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Recife, PE. 2014.

NETO, A. A. **A Educação Física Escolar na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili: Uma possibilidade de Fortalecimento Étnico**. 2007. 145fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, MS. 2007.

OLIVEIRA, V. M. **Coleção Primeiros Passos: O que é Educação Física**. 4ª reimpressão. São Paulo. Brasiliense, 2004.

RAMOS, V. N.; ZÓIA, A. A Formação do Professor Indígena, **Revista Eventos Pedagógicos**, nº 2, 2013. Disponível em: <<http://www.sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

REPETTO, M. **Roteiro de uma Etnografia Colaborativa**: as organizações indígenas e a constituição de uma educação diferenciada em Roraima. 2002. 297fl. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, UNB. Brasília, 2002.

RORAIMA. **Geografia de Roraima**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/geografia-de-roraima/>>. Acesso em 21 jan. 2018.

_____. Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Organograma Institucional. Boa Vista, 2017.

_____. Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Projeto Político Pedagógico Amooko Iisantan. Boa Vista, 2017b.

_____. Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Projeto Político Pedagógico Yarapiari. Boa Vista, 2011.

_____. Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Projeto Político Pedagógico Tamí'kan. Boa Vista, 2011b.

SANTILLI, P. J. B. **Fronteiras da República**: história e política entre os Macuxi no vale do Rio Branco. São Paulo: USP-NHI; Fapesp, 1994.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, D. B. (org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo Global. Brasília: MEC: UNESCO 1995.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na Pista de Práticas e Professores Inovadores na Educação Física Escolar. **Revista Kinesis**, v.30, n.1. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>>. Acesso em 25 set. 2018.

SOARES, et. al (coletivo de Autores) **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez 1992.

THOMAZ, O. R. A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Requerimento ao Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima.

Requerimento

Boa Vista, 23 de fevereiro de 2018

A Senhora,

Stela Aparecida Damas da Silveira

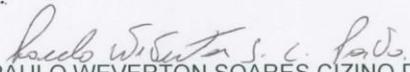
Diretora do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFOR

Eu, Paulo Weverton Soares Cizino de Paiva, Brasileiro, Professor de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação, CPF: 826.753.632-68, RG: 190307 SSP/RR, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, residente na AV. dos bandeirantes 1536, bairro liberdade, na cidade de Boa Vista, venho por meio deste requerimento solicitar as seguintes informações:

- 1- Cronograma de cursos, fóruns, seminários ou outras capacitações que o CEFOR estará disponibilizando para formação continuada dos Professores do Magistério Indígena de Roraima.
- 2- Existe Alguma formação/capacitação específica em Educação Física para os professores do magistério indígena de Roraima.
- 3- Requerer ementário completo (objetivos, conteúdos), dos cursos que serão disponibilizados pelo CEFOR para atender os Professores do Magistério Indígenas de Roraima.

O requerente informa que tais informações são importantes e contribuirão de maneira significativa no processo de elaboração de sua dissertação.

Atenciosamente,


PAULO WEVERTON SOARES CIZINO DE PAIVA

Recebido
Em 23.02.18



APÊNDICE B – Requerimento a Gerência de Avaliação e Informações Educacionais.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
 "AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS"
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS
 GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Requerimento

Data: 22 / 02 / 2018

A GERENCIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Senhora Gerente,

Paulo WERTON SOARES CIZINO DE PAIVA,

acadêmico(a) do curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO, da Instituição UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR, considerando meu interesse acadêmico, venho requerer a possibilidade de solicitar as seguintes informações. Levantamento de dados (descrever as informações a que se quer acesso estatística, planilhas, pesquisa...), com maior numero de dados identificadores, com a finalidade de evitar que resposta seja de informação imprecisa a informação requerida.

Descrição:

Quantas escolas Indígenas são ligadas a SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO? MI - CIZINO
 Qual o quantitativo de ALUNOS ATENDIDOS NESSAS ESCOLAS? OK
 QUANTOS PROFESSORES ATUAL NESSAS ESCOLAS (TOTAL)? OK
 Qual o quantitativo de PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA?
 TODOS OS PROFESSORES QUE ESTÃO ATUANDO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA SÃO FORMADOS, PODENDO DESEMPENHAR TAL FUNÇÃO?

Atenciosamente,

Paulo Werton S. Cizino de Paiva
 Identificação e assinatura do requerente

Recebido em: 01/02/18
 Paul Paiva

99174-0556
 28/02/18
 ATENDIDO

APÊNDICE C – Requerimento a Divisão de Educação Indígena.

Requerimento

Boa Vista, 23 de fevereiro de 2018

Ao Senhor,

Milton Dario Melquior Messias

Chefe da Divisão de Educação Indígena – DEI

Eu, Eu, Paulo Weverton Soares Cizino de Piava, Brasileiro, Professor de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação, CPF: 826.753.632-68, RG: 190307 SSP/RR, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, residente na av. dos bandeirantes 1536, bairro liberdade, na cidade de Boa Vista, venho por meio deste requerimento solicitar as seguintes informações:

- 1- Quantas Escola Estaduais Indígenas possui o Estado de Roraima?
- 2- Qual o total de alunos que são atendidos por essas escolas?
- 3- Desse total, quantos alunos são indígenas e quantos não são?
- 4- Qual o número total de professores que atuam nas Escolas Indígenas de Roraima?
- 5- Desse total, quantos professores são indígenas e quantos não são indígenas?
- 6- Quantos professores de Educação Física atuam nas Escolas Estaduais Indígenas?
- 7- Desse total, quantos professores de Educação Física são indígenas e quantos não são indígenas?
- 8- Todos os Professores que ministram aulas de Educação Física são licenciados em Educação Física?
- 9- Existe professores licenciados em outras disciplinas ministrando aulas de Educação Física? Quantos? Qual a formação desses professores?
- 10- Todas as escolas possuem Gestor eleitos por membros da comunidade? Quantas não possuem gestores eleitos por membros da comunidade?
- 11- Quantas escolas possuem o Projeto Político Pedagógico aprovado?
E quantos encaminhados para o Conselho Superior?

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA
Recebido em: 23/02/18
Hora: 10:50
Assinatura: Wailson Mena

12- As escolas Possuem coordenador pedagógico? Quantos coordenadores pedagógicos são indígenas e quantos não são?

O requerente informa que tais informações são importantes e contribuirão de maneira significativa no processo de elaboração de sua dissertação.

Atenciosamente,

Paulo Wevertton S. Cizino de Paiva
PAULO WEVERTON SOARES CIZINO DE PAIVA

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA
Recebido em: 23/02/18
Hora: 10:50
Assinatura: Werton Meira

APÊNDICE D – Requerimento ao Departamento de Recursos Humanos – SEED/RR.

REQUERIMENTO

Boa Vista, 20 de agosto de 2018.

Ao Senhor,
Júlio César Motta de Rosso
Diretor DRH/SEED

Eu, Paulo Weverton Soares Cizino de Paiva, Brasileiro, Professor de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação, CPF: 825.753.632-68, RG: 190.307 SSP/RR, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, residente na AV. dos Bandeirantes 1536, bairro Liberdade, na cidade de Boa Vista, venho por meio deste requerimento solicitar as seguintes informações:

- 1- Qual o quantitativo de professores que atuam nas Escolas Estaduais indígenas de Roraima? Se possível por Município.
 - 2- Desse total quantos são indígenas e quantos não são?
 - 3- Quantos professores de Educação Física atuam nas Escolas Estaduais Indígenas?
 - 4- Desse total, quantos professores de Educação Física são indígenas e quantos não são?
 - 5- Todos os professores que ministram aulas de Educação Física possuem a devida formação para ministrar a disciplina?
 - 6- Existe professores licenciados em outras disciplinas ministrando aulas de Educação Física? Quantos? Qual a formação desses professores?
- O requerente informa que tais informações são importantes e contribuirão de maneira significativa no processo de elaboração de sua dissertação.

Atenciosamente,

Paulo Weverton S. Cizino de Paiva
PAULO WEVERTON SOARES CIZINO DE PAIVA

