



**UFOPA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
ICED-INSTUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PPGE-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**INGRID COELHO DE JESUS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: O CASO DOS BORARI DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

**SANTARÉM-PA  
2021**

**INGRID COELHO DE JESUS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: O CASO DOS BORARI DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues  
**Linha 1:** História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

**SANTARÉM-PA  
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Jesus, Ingrid Coelho de.

Educação Física e Educação Escolar Indígena: o caso dos Borari da Terra Indígena Maró / Ingrid Coelho de Jesus. - Santarém, 2021.

129f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: Gilberto César Lopes Rodrigues.

1. Educação Física escolar. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Práticas Corporais. I. Rodrigues, Gilberto César Lopes. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 613.707

**INGRID COELHO DE JESUS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: O CASO DOS BORARI DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA; área de concentração: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

CONCEITO: Aprovado  
Data da Aprovação 16/12/2021

---

Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues  
Orientador/ Presidente da Banca  
UFOPA/ PPGE-UFOPA

---

Prof. Dr. Gilson Cruz Júnior  
Membro Interno/PPGE-UFOPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Guimarães Saneto  
Membro Externo  
Faculdade Brasileira Multivix (ES)

---

Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto  
Suplente/PPGE-UFOPA



**Universidade Federal do Oeste do Pará**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATA Nº 77

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O CASO DOS BORARI DA TERRA INDÍGENA MARÓ**, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente **INGRID COELHO DE JESUS** (matrícula 2019101137 - início do curso em 03/2019), sob orientação do Prof. Dr. GILBERTO CESAR LOPES RODRIGUES.

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de vídeo conferência Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr.(a) GILBERTO CESAR LOPES RODRIGUES - Orientador(a) Presidente

Dr.(a) JULIANA GUIMARAES SANETO - Membro titular externo

Dr.(a) GILSON CRUZ JUNIOR - Membro titular interno

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

**Dr. GILBERTO CESAR LOPES RODRIGUES,**  
UFOPA - Presidente

JULIANA GUIMARÃES SANETO  
Professora Formadora  
Secretaria Municipal de Educação  
Prefeitura Municipal de Vila Velha

**Dr. GILSON CRUZ JUNIOR, UFOPA**  
Examinador Interno

**INGRID COELHO DE JESUS**

Mestrando

*Dedico este trabalho à minha mãe Edna Coelho  
e à minha irmã Yasmin Coelho*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os seres iluminados que encontrei durante a trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Agradeço eternamente pela participação dos amigos leais que contribuíram diretamente para concretização desta pesquisa.

Dentre estes, dedico a realização da pesquisa à Yasmin Coelho, Luana Caroline, Adria Ayres e Rosana Ramos que colaboraram em vários momentos de angústia e incertezas com palavras de incentivo ou apenas como ouvintes.

É com profunda gratidão que agradeço pela vida da pessoa mais importante da minha vida, dona Edna Coelho que sempre me incentivou a estudar e que, desde a infância, vem orientando cautelosamente meus passos, acompanhando-me em todos os momentos para que eu jamais desistisse nos momentos de adversidade.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues, pesquisador de referência nos estudos sob a temática Educação Escolar Indígena e que me conduziu durante todo o processo de investigação e incentivou a minha inserção no universo dos povos indígenas do município de Santarém-PA, em um desafio inovador que permitiu a apreensão de novos conhecimentos.

Aos professores do Grupo de Pesquisa HISTEDBR-UFOPA, especialmente aos pesquisadores Lília e Anselmo Colares, líderes do grupo e atuantes junto à Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, que muito contribuíram, incentivaram e orientaram a realização deste estudo.

Aos colegas da turma do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFOPA turma 2019, que estiveram ao longo dessa caminhada enfrentando os desafios que se apresentavam e onde construí amizades de muita estima e apreço.

Reitero a importância de amizades sinceras que construí nesta jornada, especialmente à minha amiga Juliana Vieira Jordão, que das conversas fluídas nos corredores da universidade tornou-se uma irmã na vida pessoal e esteve presente em toda e qualquer circunstância desta trajetória. Ao amigo Ormano Sousa, que com sua voz calma e experiente trouxe clareza e palavras de incentivo durante o percurso acadêmico.

Agradeço ao grupo de pesquisa Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia (ISSEAM), constituído de renomados pesquisadores que muito tem contribuído para a produção acadêmica sobre os povos indígenas da região do Baixo Tapajós e que forneceram os subsídios teóricos metodológicos para a realização deste trabalho.

Aos indígenas da T.I Maró, local de concretização da pesquisa de campo e onde fui cordialmente acolhida, em especial ao Cacique Dadá Borari, Dona Edith e Lidiane Borari, que me auxiliaram durante a imersão no território e durante todo o processo de investigação e desenvolvimento deste estudo.

Gratidão!



“Eu ainda estou aprendendo”.

-Michelangelo, aos 87 anos.

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupos de Estudos e Pesquisas “Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia” (ISSEAM) e “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Tem como objetivo geral compreender o desenvolvimento do componente curricular Educação Física (EF), organizado pela etnia Borari da Terra Indígena (T.I) Maró, visando à apreensão das experiências desenvolvidas pelos indígenas e produzir reflexões para a implementação de políticas públicas relacionadas à disciplina escolar nas demais escolas indígenas do município de Santarém-PA. No que se refere à dimensão metodológica, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa exploratória, perpassando análises documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2019, na escola da etnia Borari da Terra Indígena Maró, localizada na região do Rio Arapiuns, no município de Santarém-PA. Os dados foram produzidos mediante o emprego de técnicas como: observação participante e a realização de entrevista semiestruturada com os atores escolares indígenas (coordenação pedagógica, professores que atuavam no componente curricular Educação Física e lideranças indígenas) e a Análise de Conteúdo foi utilizada enquanto método de análise. Conclui-se que os conhecimentos dos quais trata a Educação Física escolar estavam sendo organizados pelos indígenas Borari a partir de uma sistematização em três categorias principais: Jogos e Brincadeiras, Práticas Corporais Tradicionais e a Modalidade Esportiva Futebol, categorias de ensino sistematizadas na escola do território a partir da necessidade dos atores escolares em apresentar uma proposta diferenciada em sua escola, pautada pelo que prevê a legislação educacional para a Modalidade Educação Escolar Indígena: a elaboração de meios próprios específicos de aprendizagem, nos quais os conhecimentos tradicionais presentes na realidade e cotidiano indígena são inseridos e tratados na instituição escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Educação Escolar Indígena. Educação Indígena Diferenciada. Práticas Corporais.

## ABSTRACT

This research is linked to the Study and Research Groups "Indigenism, Societies and Education in the Amazon (ISSEAM) and "History, Society and Education in Brazil" (HISTEDBR-UFOPA), of the Federal University of Western Pará (UFOPA). Its general objective is to understand the development of the curricular component Physical Education organized by the Borari ethnic group of the T.I Maró, aiming at the apprehension of the experiences developed by the indigenous people and to produce reflections for the implementation of public policies related to the school subject in the other indigenous schools in the municipality of Santarém-PA. Regarding the methodological dimension, the research is characterized as exploratory and descriptive, going through documentary, bibliographic and field analysis. The field research was conducted in 2019 in the school of the Borari ethnic group of the Maró Indigenous Land, located in the region of the Arapiuns River in the municipality of Santarém-PA. The data were produced through the use of techniques such as: participant observation and the realization of semi-structured interviews with the indigenous school actors (pedagogical coordination, teachers who worked in the curricular component Physical Education and indigenous leaders) and Content Analysis was used as a method of analysis. It was concluded that the knowledge that deals with school Physical Education was being organized by the Borari indigenous people from a systematization in three main categories: Games and Jokes, Traditional Body Practices and Sports Football, teaching categories systematized in the school of the territory from the need of school actors to present a differentiated proposal in their school, guided by what the educational legislation provides for the Indigenous School Education modality: the elaboration of specific learning, in which the traditional knowledge present in the reality and daily life of the indigenous people are inserted and treated in the school institution.

**Keywords:** School Physical Education. Indigenous School Education. Differentiated Indigenous Education. Body Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1.** Localização geográfica da T.I Maró.

**Figura 2.** Foto da estrutura física da escola da Aldeia Novo Lugar (vista externa).

**Figura 3.** Foto do campo de futebol (2019).

**Figura 4.** Reunião para elaboração do PPPI na aldeia Cachoeira do Maró (2019)

**Figura 5.** Realização de brincadeiras indígenas em uma aula de Educação Física.

**Figura 6.** Execução do Arremesso de Lança em uma aula de Educação Física.

**Figura 7.** Realização da Modalidade Tradicional Peconha.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Quantidade de escolas indígenas e alunos matriculados (2006-2011).

**Tabela 2:** Quantidade de escolas indígenas em Santarém (2012-2019).

**Tabela 3:** Escolas Indígenas do Arapiuns em 2019.

**Tabela 4:** Escolas Indígenas do Tapajós em 2019.

**Tabela 5:** Escolas Indígenas do Planalto em 2019.

**Tabela 6:** Alunos Matriculados na escola da Aldeia Novo Lugar em 2019.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Cronograma das etapas realizadas durante a pesquisa de campo (2019).

**Quadro 2:** Lista dos participantes, seus códigos e tempo de realização das entrevistas.

**Quadro 3:** Resultado Geral da Busca sobre Teses e Dissertações na BDTD (2019).

**Quadro 4:** Os conhecimentos tratados na Educação Física da escola dos Borari.

**Quadro 5:** Categorias e atividades realizadas nas aulas de Educação Física

**Quadro 6:** A organização das aulas de EF na escola dos Borari.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CBCE** - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEEI** - Coordenação de Educação Escolar Indígena
- CF** - Constituição Federal
- CITA** - Conselho Indígena Tapajós Arapiuns
- CME/STM** - Conselho Municipal de Educação de Santarém
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFEF** - Conselho Federal de Educação Física
- EF** - Educação Física
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EEI** - Educação Escolar Indígena
- FLONA** - Floresta Nacional
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MPF** - Ministério Público Federal
- PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PPPI** - Projeto Político Pedagógico Indígena
- PSA** - Projeto Saúde e Alegria
- PT** - Partido dos Trabalhadores
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SESAI** - Secretaria Especial da Saúde Indígena
- SME** - Sistema Municipal de Educação
- TI** - Terra Indígena
- UEPA** - Universidade do Estado do Pará
- UFOPA** - Universidade Federal do Oeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>17</b>
1.1 Situando a temática.....	19
1.2 O contexto da pesquisa: a escola da Terra Indígena Maró .....	24
1.3 Estrutura da Pesquisa.....	34
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>36</b>
<b>3. EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: APROXIMAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>43</b>
3.1 A Educação Física no contexto educacional brasileiro .....	43
3.2 Educação Física e Educação Escolar Indígena em Teses e Dissertações.....	55
<b>4. A REIVINDICAÇÃO POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA .....</b>	<b>62</b>
4.1 O Movimento Indígena do Baixo Tapajós .....	62
4.2 A implantação da Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA.....	69
4.3 A categoria “Escola Indígena” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA.....	82
<b>5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DOS BORARI DA TERRA INDÍGENA MARÓ .....</b>	<b>88</b>
5.1 Dados gerais, organização física e funcional da escola.....	88
5.2 Planejamento e organização das aulas do componente curricular Educação Física.....	94
5.3 As aulas de Educação Física na escola da etnia Borari do Maró .....	103
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>



## 1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Educação Física e Educação Escolar Indígena: o caso dos Borari da Terra Indígena (T.I) Maró” está vinculada à linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará, que no âmbito das investigações realizadas “Tematiza a história, a política e a gestão da Educação, com ênfase na realidade e na diversidade da região amazônica, mediante: [...] Investigações e análises de aspectos constitutivos das políticas públicas e das formas de organização e gestão educacional (SANTARÉM, 2019).”

A pesquisa se insere ao grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia” (ISSEAM), que visa contribuir para a produção científica na área do Indigenismo em suas interfaces com a Educação, Sociologia, Filosofia e Direito em articulação aos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e de Ciências da Sociedade (PPGCS) da Universidade Federal do Oeste do Pará. Também está vinculada ao grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

O trabalho apresentado decorre do interesse da pesquisadora em desenvolver estudos a respeito da Educação Física (EF) e Educação Escolar Indígena (EEI), no município de Santarém-Pa, tendo em vista a obrigatoriedade da presença desse componente curricular na Educação Básica, a normatização da modalidade educacional e instauração da categoria “Escola Indígena” nos sistemas educacionais de ensino do país, formuladas pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1999.

Isto posto, a produção deste trabalho resulta do esforço em adentrar em um campo de investigação principiante no âmbito das produções acadêmicas no Oeste Paraense, o desenvolvimento de uma pesquisa pioneira na região, em que são abordadas, especificamente, as temáticas: Educação Física e Educação Escolar Indígena.

O interesse em investigar essa temática iniciou durante o período em que cursava a Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus XII, localizada no município de Santarém-PA. A partir da realização dos estágios curriculares obrigatórios realizados em escolas públicas de Santarém-PA e das experiências vivenciadas durante as intervenções nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, percebi a motivação pessoal em investigar como a Educação Física escolar estava sendo desenvolvida nas escolas do município.

Para obtenção do título de licenciada em Educação Física junto à UEPA, no ano de 2017 apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso denominado “As representações sociais da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, pesquisa desenvolvida em escolas municipais periféricas de Santarém-PA. Nessa pesquisa, concluí que, para os atores escolares (professores da escola e coordenação pedagógica) o componente curricular Educação Física, durante a etapa do Ensino Fundamental I, estava associado ao desenvolvimento motor, socialização e recreação.

Após a conclusão do curso de graduação, despertou-me o interesse em compreender como a Educação Física escolar estava sendo desenvolvida em localidades distantes do contexto urbano, isto é, pretendia investigar o componente curricular nas comunidades ribeirinhas e/ou aldeias indígenas do município de Santarém-PA. Com este intuito, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) no ano de 2019, circunstância em que fui vinculada aos grupos de pesquisa Histedbr-UFOPA e ISSEAM. Ambos desenvolvem estudos e investigam sobre as especificidades e particularidades da educação escolar na realidade das populações da região.

Mediante minha inserção na Pós-Graduação e considerando a minha inserção nos grupos de pesquisa, ocorreu-me o interesse em investigar a Educação Física no contexto das escolas indígenas do município de Santarém-PA. Vale ressaltar que um dos grupos ao qual fui vinculada (ISSEAM) é coordenado pelo meu orientador, que prioriza, dentre outras temáticas, o estudo sobre a temática Educação Escolar Indígena.

Após estudos junto ao grupo de pesquisa ISSEAM, sobre o processo de reelaboração escolar por grupos indígenas no município de Santarém, questionei-me sobre o modo pelo qual o componente curricular era ministrado nas escolas indígenas, e se a atividade física própria dos indígenas compunha a ementa/conteúdo da disciplina escolar. Daí emergiu a necessidade de investigar como o componente curricular Educação Física estava sendo desenvolvidas nas escolas indígenas do município de Santarém-PA.

Mediante a presença da Modalidade de ensino Educação Escolar Indígena e da categoria “Escola Indígena” no Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA, investigo, neste estudo, o componente curricular Educação Física em uma das principais escolas indígenas do Oeste do Pará, situada na região do Rio Arapiuns, no município de Santarém-PA. Analiso nesta pesquisa o desenvolvimento do componente curricular Educação Física, organizado pelos Borari da Terra Indígena Maró, etnia que nos últimos 07 anos vem implementando alterações em sua instituição escolar rumo à consolidação de uma Educação Indígena Diferenciada em seu território.

### **1.1 Situando a temática**

O presente trabalho tem como objetivo compreender a inserção do componente curricular Educação Física no contexto da Educação Escolar indígena implementada em uma escola indígena situada na Terra Indígena Maró, onde habitam as etnias Borari e Arapiun.

A T.I. Maró está localizada à margem esquerda do Rio Maró, afluente do Rio Arapiuns, Gleba Nova Olinda I, em frente à Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, no município de Santarém-PA. Neste território, há 03 aldeias (Novo Lugar, Cachoeira do Maró e São José III) e 03 escolas municipais que fornecem atendimento educacional aos indígenas. Os Borari e Arapiun são falantes do português tendo como referência memorial o pequeno uso da língua indígena Nheengatu. Eles passaram a reivindicar, ao longo dos anos 2000, a implementação da Educação Escolar Indígena em seu território.

Essa reivindicação decorreu de um progressivo avanço conquistado pelos indígenas nos últimos 30 anos, no reconhecimento de suas formas próprias de organização sociocultural, tradições, conhecimento e transmissão cultural. O reconhecimento de que os povos indígenas possuem conhecimentos e saberes inerentes ao contexto social ao qual estão inseridos resultou em conquistas no âmbito jurídico brasileiro (SANETO, 2016).

Após cinco séculos de uma política de estado integracionista, em que a legislação nacional representada pelas constituições anteriores (1934, 1946 e 1967) apontava diretrizes protecionistas e orientava para a gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) apresentou novos rumos à política indigenista brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, o Estado incorporou a concepção de diversidade cultural, o que significou o reconhecimento de que o Brasil é um país pluriétnico, constituído por diversos povos e etnias. Considerando a pluralidade étnica e diversidade cultural existente no Brasil, advinda da cultura indígena, foram firmadas garantias no âmbito jurídico que asseguraram o direito à educação, às formas próprias de organização social e a posse dos territórios historicamente ocupados.

A nomenclatura política indigenista, portanto, foi atribuída ao conjunto de direitos conquistados pelo grupo a partir da promulgação da CF de 1988, a partir do que iniciativas passaram a ser adotadas pelo Estado em relação às populações indígenas como resultado de um processo histórico iniciado pelos indígenas do Brasil em meados da década de 1970, que organizaram diferentes estratégias de resistência e luta a todo processo de dominação, massacre e colonização europeia.

A política indigenista que se apresentou com a atual constituinte garantiu ao grupo o pleno exercício dos direitos socioculturais e a valorização de suas manifestações culturais. Foram firmadas garantias que asseguraram aos indígenas o direito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e posse dos territórios historicamente ocupados. O governo brasileiro reconheceu aos indígenas a posse permanente de suas terras para garantir sua reprodução física e cultural e, assim, tenta implementar uma “nova prática” na sua política indigenista, seja nos aspectos social, educacional, econômico, ambiental, político, jurídico etc. (FREITAS, 2017).

O principal direito (posse territorial) conquistado pelos indígenas no âmbito jurídico ao final do século XX nos dias atuais entra em debate e emerge como fator divisor da opinião pública. Diversas etnias espalhadas em distintos territórios do país ou fora destes ainda necessitam exigir a demarcação das terras que ocupam e/ou das quais foram deslocadas, contestando junto ao Supremo Tribunal Federal a regulamentação dos territórios ocupados antes da promulgação da CF de 1988, uma disputa que opõe indígenas e proprietários de terras e é passível de diversas interpretações, circunstância emblemática que se apresenta no contexto nacional, e que, para as populações indígenas, apresenta-se como um dos maiores retrocessos no que tange aos direitos arduamente conquistados.

Dentre as principais garantias firmadas na legislação nacional, destaca-se o direito à Educação Escolar Indígena, elemento que ganhou destaque na constituinte e assegurou aos povos indígenas a valorização das diferenças culturais e a organização de processos específicos de aprendizagem. Esta conquista é resultado da convergência de três fatores associados: da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, do desenvolvimento do Direito Internacional e da articulação dos movimentos indígenas a partir da década de 1970 (RODRIGUES e LOMBARDI, 2014).

A partir da articulação destes setores, a legislação nacional apontou diretrizes para a consolidação de uma proposta de educação escolar que atendesse aos interesses das sociedades indígenas. Garantiu às etnias a elaboração de seus próprios processos de aprendizagem, o emprego da língua materna na instituição escolar e o desenvolvimento de projetos educativos que valorizem os conhecimentos tradicionais presentes em sua realidade.

Desta forma, foram consolidados instrumentos normativos nos âmbitos externo e nacional, que consagraram o direito à preservação da cultura indígena e estabeleceram mecanismos de diálogo entre o Estado Brasileiro e os povos originários. No campo educacional, a instituição escolar passou a ser um importante instrumento para a construção de

relações intersocietárias, baseadas na interculturalidade e na autonomia política dos povos indígenas.

A compreensão de que a sobrevivência física, cultural e identitária dos povos indígenas é dever do Estado e de que, a principal instituição presente nos territórios indígenas é a escola, tornou-se elemento preponderante para que a legislação educacional reconhecesse, na década de 1990, que os povos originários do Brasil possuem formas próprias de conhecimento, decorrentes do seu modo de organização social, cultural e econômico, saberes que deveriam ser inclusos nos processos de escolarização implantados nas comunidades/aldeias indígenas.

Na CF (1988), no capítulo III, da ordem social, seção I, é encontrada a seguinte afirmação:

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; 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 (BRASIL, 1988, art. 210).

A afirmação extraída da CF (1988) é a primeira garantia jurídica no que tange à organização de processos educacionais diferenciados aos povos indígenas. É apresentada no referido artigo a necessidade de haver uma formação básica comum, respeitando os conhecimentos e as manifestações culturais provenientes das diversas culturas e etnias, além de assegurada a utilização da língua indígena nos processos de aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares presentes nos territórios indígenas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, a modalidade Educação Escolar Indígena será efetivamente concretizada mediante a colaboração direta entre Estado e os próprios agentes interessados. O Estado deverá apoiar técnica e financeiramente o provimento necessário para a implementação desse direito, de modo que, aos povos indígenas, é garantida a estruturação dos processos pedagógicos de ensino que serão desenvolvidos nas instituições escolares.

Aos agentes interessados, ou seja, aos próprios indígenas, cabe a elaboração de uma proposta de ensino específica para a realidade a qual pertencem; a estruturação de um currículo escolar no qual sejam considerados os conhecimentos relativos ao território e os saberes advindos da sociedade nacional, efetivando-se um processo autônomo de gestão e organização dos processos de aprendizagem, e a concretização de uma Educação Indígena Diferenciada nos territórios indígenas.

Este tipo de educação pode ser caracterizado como a articulação no âmbito escolar entre os conhecimentos próprios das sociedades indígenas e a vinculação de saberes de outras

culturas, processo em que os indígenas associam os conhecimentos escolares sistematizados e produzidos pela sociedade nacional aos saberes que estão e fazem parte de seus modos de vida.

Desta forma, a Educação Escolar Indígena pode ser caracterizada como o direito ao processo formal de ensino destinado aos povos indígenas, sendo a sua consolidação nos territórios diretamente ligada à atuação efetiva dos indígenas na elaboração de uma proposta que considere os conhecimentos relacionados ao seu modo de vida e os saberes oriundos da sociedade nacional (BRASIL, 1998).

No âmbito dos conhecimentos previstos para a modalidade Educação Escolar Indígena, destaco o componente curricular Educação Física, assegurado pelo RCNEI (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394 de 1996, a qual considera que, na condição de disciplina, a EF “tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos (GONZÁLES, FENSTERSEIFER, 2009, p. 12)”. Portanto, a este componente curricular obrigatório cabe a função de propiciar às novas gerações a apropriação das práticas corporais produzidas pela humanidade que perfazem nossa cultura corporal de movimento.

Saneto (2016) afirma que, para a Escola Indígena, a Educação Física tem que se apresentar como uma proposta diferenciada, compatível com as necessidades dos povos indígenas brasileiros, considerando a alteridade e a singularidade do contexto social e cultural no qual estão inseridos. O componente curricular na escola dos “não indígenas” possui finalidades como a apropriação dos conhecimentos relativos ao corpo e movimento, as práticas corporais: suas significações e as demais manifestações da cultura corporal de movimento. Dessa forma, a Educação Física, diante da perspectiva da Educação Escolar Indígena, deve adequar suas práticas e conhecimentos aos interesses das comunidades e grupos indígenas.

Portanto, durante o desenvolvimento do componente curricular, a apropriação dos conhecimentos relativos ao corpo e movimento, as manifestações produzidas pela humanidade em torno de sua corporalidade devem ser organizadas em concomitância à realidade social das etnias indígenas, devendo tratar do conhecimento produzido pela sociedade nacional e levando em consideração as produções elaboradas pelos próprios indígenas em seu contexto social.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, faz-se presente no currículo da Educação Escolar Indígena do município de Santarém-PA. Assim como as demais áreas de conhecimento, possibilita um amplo campo de investigação, uma vez que, conforme verifiquei no âmbito das publicações acadêmicas desenvolvidas na região, não há estudos que tratam sobre a temática no Oeste Paraense, panorama que decorre,

sobretudo, devido à recente implantação da Modalidade Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, conquistada pelo grupo no ano de 2006 (ABREU, 2014; RODRIGUES, 2016).

Do município de Santarém-PA, apresento a T.I. Maró, um lugar habitado pelas etnias Borari e Arapiun, que após anos de intensa mobilização e luta pela posse e manutenção territorial, conseguiram junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a demarcação de suas terras, por meio da divulgação do “Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Maró/PA”, publicado no Diário Oficial da União, em 2011.

Embora a manutenção territorial tenha iniciado a mobilização dos habitantes do Maró, nos últimos 20 anos, a implementação da Educação Indígena Diferenciada e a transformação das três instituições de ensino presentes no território em “escolas indígenas” foram elementos primordiais no processo de reivindicação dos Borari e Arapiun, os quais transformaram a escola em um instrumento que atua no processo de fortalecimento identitário indígena e manutenção territorial.

Desta forma, a escolha pela realização deste estudo na referida escola ocorreu mediante a pesquisa apresentada por Rodrigues (2016), que relata em suas investigações realizadas na terra indígena, que após a transformação de suas escolas, os habitantes do Maró passaram a implementar uma proposta pedagógica de ensino diferenciada, realizando modificações no âmbito da instituição escolar em conformidade com o que está previsto pela legislação educacional.

A proposta pedagógica que vem sendo consolidada na escola dos Borari tem sido conduzida pelas lideranças indígenas e coordenação pedagógica escolar, os quais passaram a organizar modificações na estrutura organizacional e no Projeto Político Pedagógico da escola, inserindo conhecimentos específicos do território e relativos aos saberes indígenas, implementando em sua escola o que no âmbito da legislação educacional é denominado Educação Indígena Diferenciada.

Nos últimos 07 anos os Borari vêm modificando os processos educacionais desenvolvidos na instituição escolar e transformando-a em um instrumento que atua em favor da manutenção territorial, étnica e identitária da cultura indígena. Nesse processo, os conhecimentos relativos ao território e à cultura indígena estão sendo inclusos na escola por meio da reorganização dos componentes curriculares e da organização de uma programação anual, a “Semana da Vivência Interdisciplinar da T. I. Maró” (RODRIGUES, 2018).

Considerando-se a proposta de Educação Indígena Diferenciada, e tendo em vista que a Educação Física carrega uma historicidade peculiar aos povos indígenas e singular entre os

Borari da T.I. Maró e que este povo esteja em franco processo de reelaboração das atividades escolares para atender suas especificidades e interesses por escolarização, esta pesquisa busca resposta ao seguinte problema: Como o componente curricular Educação Física está sendo desenvolvido na escola dos Borari da T.I Maró para manter sintonia com a proposta de Educação Escolar Indígena?

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender o desenvolvimento do componente curricular Educação Física na Educação Escolar Indígena. Em particular, analiso o caso da escola dos Borari da T.I. Maró, visando à apreensão das experiências desenvolvidas pelos indígenas e produzir reflexões para a implementação de políticas públicas relacionadas à disciplina escolar nas demais escolas indígenas do município de Santarém-PA. Para compreensão do ensino do componente curricular na escola indígena, objetivo especificamente:

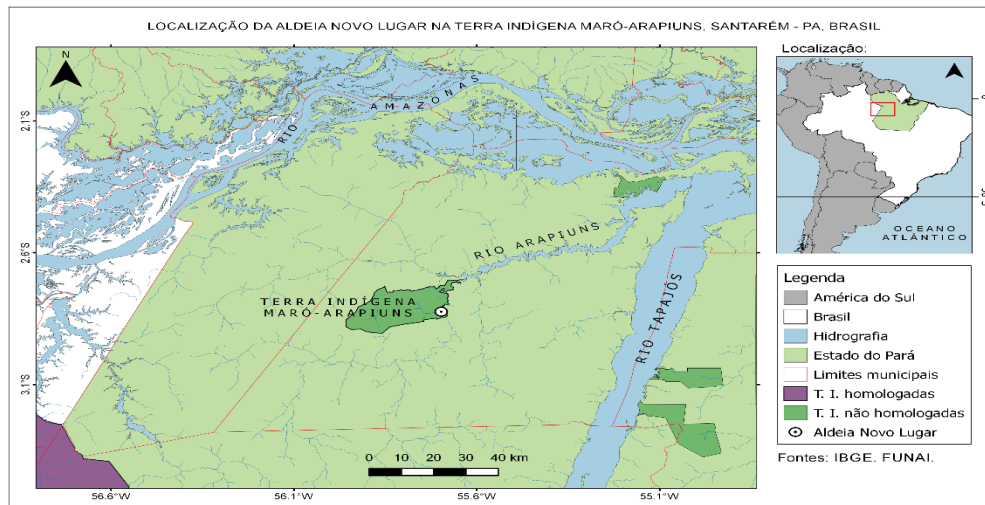
- Analisar como ocorreu a implementação da Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA;
- Verificar como ocorre o desenvolvimento do componente curricular Educação Física na escola da etnia Borari da Terra Indígena Maró;
- Identificar as práticas corporais tradicionais que são contempladas durante o ensino do componente curricular;
- Analisar se o desenvolvimento do componente curricular Educação Física contempla os processos pedagógicos diferenciados da escola da etnia Borari da Terra Indígena Maró.

## **1.2 O contexto da pesquisa: a escola da Terra Indígena Maró**

No município de Santarém, no Oeste do Pará, apresento a Terra Indígena Maró, território habitado pelas etnias Borari e Arapiun que compreende uma extensão territorial de 42.373 hectares e perímetro de 131 km. A Terra Indígena Maró está situada à margem esquerda do rio Maró, distante a 140 km do município de Santarém-PA.



**Figura 1.** Localização geográfica da T.I. Maró.



**Fonte:** IBGE-FUNAI (2021).

Uma viagem de Santarém até a T.I. Maró dura em média 12 horas, e geralmente é realizada por meio fluvial, em embarcações de madeira de pequeno porte, comumente chamadas pela população local de *barcos de linha*<sup>1</sup>. Iniciando o trajeto em Santarém, nas embarcações de madeira, navega-se através do Rio Tapajós até adentrar o Rio Arapiuns. Navegando pelo Rio Arapiuns, adentra-se um de seus afluentes, o Rio Maró, onde estão situadas as três aldeias que compõem o território: Cachoeira do Maró, Novo Lugar e São José III. As aldeias estão localizadas à margem esquerda do rio, motivo que originou a denominação “Terra Indígena Maró”, mediante a dependência dos habitantes do rio e seus recursos naturais (RODRIGUES, 2016).

Do ponto de vista da distribuição demográfica, atualmente temos o seguinte quadro: o território é formado por 260 indígenas que habitam as aldeias Novo Lugar, Cachoeira do Maró e São José III. Em Cachoeira do Maró e São José III, residem os Arapiun. Os Borari habitam na aldeia Novo Lugar, composta por 125 habitantes, distribuídos em 26 famílias.

Os habitantes da T.I. Maró afirmam sua origem e conexão histórica aos grandes grupos étnicos do passado que foram encontrados na região do Baixo Amazonas entre os séculos XVIII e XIX. Conforme relatado por Rodrigues (2016) e Tapajós (2019), os moradores da aldeia Novo Lugar afirmam o pertencimento étnico aos Borari, os indígenas do antigo aldeamento do distrito

<sup>1</sup> Outra forma de acesso ao território indígena dá-se através da PA-257, conhecida também como Rodovia Translago, via que fica localizada entre a região do Lago Grande em Santarém e o município de Juruti-PA. Em um trajeto de aproximadamente 09 horas de viagem saindo de balsa do porto de Santarém-PA e percorrendo a Rodovia Translago, é possível é possível adentrar a T.I Maró, através de um ramal em um trecho da rodovia próximo ao distrito de Curuai no município de Santarém-PA.

de Alter-do-Chão, no município de Santarém, de onde seus antepassados teriam vindo há mais de 150 anos. Quanto à origem dos Arapiun, que habitam nas aldeias Cachoeira do Maró e São José III, a denominação remonta ao antigo aldeamento de Vila Franca, que no século XIX, era conhecido pelos indígenas de “aldeamento Arapiun” em referência ao grande Rio Arapiuns, às margens do qual a aldeia estava situada.

Rodrigues (2016) afirma que, embora os indígenas habitem às margens do rio Maró há mais de 150 anos, as reivindicações por território e educação escolar indígena iniciaram no início dos anos 2000, período em que as lideranças indígenas aliaram-se a uma mobilização social denominada “Movimento Indígena do Baixo Tapajós”, que descreveremos na próxima seção deste trabalho, e passaram a reivindicar, junto às autoridades do município de Santarém-PA a manutenção e posse territorial e a transformação de suas escolas em “indígenas”.

Tais reivindicações ocorreram mediante a ocorrência de um importante acontecimento no contexto regional: populações que habitavam às margens dos rios Tapajós, Arapiuns e Maró estavam sendo retiradas de suas residências com a chegada de empresas madeireiras na região. Contudo, os indígenas Borari e Arapiun, habitantes da margem esquerda do rio Maró, resistiram à chegada dos empreendimentos madeireiros na área em que habitavam.

No caso dos Borari e Arapiun do Rio Maró, seu território está situado dentro da Gleba Nova Olinda, uma porção de terras de propriedade do Estado do Pará, onde se instalou um duro conflito territorial após a chegada de madeireiros no início dos anos 2000. Especialmente no período de 2002 a 2006, a Gleba Nova Olinda foi palco de desenfreada ocupação de fazendeiros e madeireiros oriundos do Sul do País, que receberam do Governo do Estado do Pará 25 áreas da Gleba como permuta por terras que haviam perdido no sul do Pará (TAPAJÓS, 2019, p. 49).

Tapajós (2019) afirma que os indígenas Borari e Arapiun habitam em uma área pertencente à Gleba Nova Olinda I<sup>2</sup>, que compreende grande extensão territorial na região do Arapiuns. No início dos anos 2000, o governo do Estado do Pará cedeu planos de manejo florestal localizados na referida Gleba a madeireiros e fazendeiros do sul do país. A chegada das empresas madeireiras na região e a exploração desenfreada dos recursos florestais na região do rio Maró desencadearam intensos conflitos territoriais no período de 2002 a 2006 entre os indígenas e as empresas madeireiras.

As empresas madeireiras passaram a explorar grandes extensões de terra no entorno e na área habitada pelos Borari e Arapiun. Mediante tal ocorrência, no intuito de garantirem a

---

<sup>2</sup> A Gleba Nova Olinda I corresponde a “uma área de terras públicas sob jurisdição do Estado do Pará, e território onde está enclavada a TI Maró, que apresenta grandes atrativos para o agronegócio, como alto potencial de recursos naturais (fauna e flora). A Gleba possui muitos recursos madeireiros que, além de terem alto valor comercial e ecológico, são fonte de renda para as comunidades locais, por favorecerem a produção de óleos e resinas. Reconhece-se sobretudo, o valor comercial das espécies de madeira existentes na região, que atraem a exploração madeireira (SILVA, 2011, p. 105)”.

permanência no local habitado, as lideranças da Aldeia Novo Lugar da T.I. Maró aderiram ao Movimento Indígena do Baixo Tapajós, mobilização social que reivindicava os direitos indígenas no contexto regional.

Assim, de forma esquemática, é possível indicar que foi no ano de 2003 que os moradores de Novo Lugar aderiram ao movimento Indígena do Baixo Tapajós. Momento em que os conflitos com as empresas madeireiras tinham atingido alta intensidade. Diante desses conflitos e das ameaças às lideranças do Maró, o movimento indígena e outros movimentos sociais realizaram uma Caravana da solidariedade que visitou a aldeia Novo Lugar e a *comunidade* Cachoeira do Maró (TAPAJÓS, 2019, p.52).

A adesão dos Borari e Arapiun ao Movimento Indígena do Baixo Tapajós ocorreu no ano de 2003, momento em que os indígenas estavam travando duros embates territoriais com o Governo do Estado para a retirada das empresas madeireiras da região do Maró. No referido ano, as lideranças das aldeias Novo Lugar e Cachoeira do Maró participaram de um dos eventos promovidos pela mobilização social, circunstância que ocasionou a inserção dos indígenas nas reivindicações territoriais promovidas pelo movimento indígena da região.

A partir da inserção na mobilização social, os Borari e Arapiun passaram a representar umas das mais importantes lideranças indígenas no contexto regional. Tal afirmação é possível mediante o relato de Vaz Filho (2010), que trata da realização de um dos mais importantes eventos do Movimento Indígena do Baixo Tapajós, o “V Encontro dos Povos Indígenas dos Rios Tapajós e Arapiuns”, na aldeia de Cachoeira do Maró. O evento reuniu 430 pessoas, e neste, foram cobradas perante as autoridades locais, a identificação e delimitação dos territórios indígenas nas aldeias/comunidades participantes da mobilização social.

Os Borari e Arapiun, aliados ao Movimento Indígena do Baixo Tapajós, recorreram às autoridades do município de Santarém-PA para reivindicarem a demarcação do território e a transformação de suas escolas em indígenas. A reivindicação territorial foi levada à FUNAI, órgão indigenista responsável pela identificação e delimitação dos territórios indígenas, e a transformação das escolas em indígenas foi exigida perante a SEMED (RODRIGUES, 2016, TAPAJÓS, 2019).

As duas reivindicações foram conquistadas nos anos subsequentes, mediante recorrentes investidas e a persistência das lideranças indígenas nas reivindicações apresentadas. A abertura do processo para identificação e delimitação do território ocorreu no ano de 2004 e a transformação das escolas ocorreu em 2006, com a conquista da Modalidade Educação Escolar Indígena junto à SEMED-Santarém, conquista que será descrita na quarta seção desta pesquisa.

A identificação e demarcação do território ocorreu mediante uma ação ousada e necessária realizada pelos próprios habitantes das aldeias: a iniciativa de autodemarcação. Os

indígenas do Maró, inspirados nas experiências relatadas por indígenas de outras regiões do país, decidiram realizar a abertura do trecho que delimitaria a área pertencente ao território indígena.

Diante da demora relativa aos GTs de identificação e delimitação, apareceu a ideia de autodemarcação, a partir do que os indígenas escutaram sobre a força e a experiência dos índios do nordeste. [...] Em cachoeira do Maró, falavam que havia chegado a hora da auto-demarcação. Um argumento que pesou para essa decisão foi que os maiores líderes indígenas do rio Maró estavam ameaçados de morte por pessoas ligadas aos invasores das suas TIs. Um problema que se agravaria nos próximos anos. Por fim, a maioria se posicionou favoravelmente à autodemarcação. O argumento era que os diretores da FUNAI não eram muito simpáticos e nem acessíveis aos indígenas da região. Por isso, era necessária uma ação mais ousada (VAZ FILHO, 2010, p. 49).

Mediante a participação nos eventos promovidos pelo Movimento Indígena do Baixo Tapajós, os Borari e Arapiun vislumbraram uma das ações realizadas por indígenas da região do nordeste, a autodemarcação do território reivindicado. A identificação dos territórios requeridos na região ainda não havia sido iniciada pela FUNAI e os habitantes do Maró, convivendo com constantes ameaças aos líderes locais, consideraram necessária a realização de tal iniciativa.

No ano de 2004, foi organizada a primeira atividade que envolveu as lideranças das três aldeias indígenas para demarcação do território. Os indígenas abriram picos de abertura da floresta para identificação da área requerida. A autodemarcação do território resultou na atual extensão do território indígena, firmado, posteriormente, com a instauração do processo de identificação de demarcação do território indígena.

A partir da reivindicação das três aldeias, a Funai instaurou em 2004 o processo administrativo voltado ao reconhecimento e demarcação da TI Maró. Não obstante, apenas em 2008 o órgão indigenista criou o Grupo de Trabalho (GT) Interdisciplinar para identificação e delimitação do território dos Borari e Arapiun, por meio da Portaria FUNAI 775, de 04.07.2018. A equipe técnica que compôs o GT teve a incumbência de realizar os estudos de natureza etno-histórica, antropológica e ambiental para o reconhecimento da Terra Indígena Maró (TAPAJÓS, 2019, p.53).

Com a abertura do processo administrativo para identificação e delimitação do território dos Borari e Arapiun, o órgão indigenista estabeleceu as delimitações da Gleba Nova Olinda I pertencentes aos indígenas do Maró. Posteriormente, a equipe técnica do órgão indigenista iniciou os estudos de natureza histórica, antropológica e etnográfica no território, procedimentos necessários para comprovar a existência de identidades indígenas no local reivindicado.

A reivindicação pela transformação das instituições escolares presentes nas aldeias do Maró para categoria “Escola Indígena” ocorreu associada às reivindicações por Educação

Escolar Indígena apresentadas pelo Movimento Indígena do Baixo Tapajós perante a SEMED-Santarém.

É a partir de 2007 que as lideranças indígenas Borari e Arapiun decidem iniciar o processo para torná-las indígenas, após maior amadurecimento do processo de reafirmação étnica relatado anteriormente. Para tanto, as escolas das três aldeias (como adiantamos, a Terra Indígena Maró é composta por três aldeias e, em cada uma delas há uma escola) foram reunidas de modo a compor uma organização do tipo polo-anexas, tornando as três escolas da T.I independentes da escola a que estavam, até então, anexadas (RODRIGUES, 2016, p.126).

Conforme relato do pesquisador, as lideranças indígenas do Maró decidiram, no ano de 2007, unificar as escolas presentes nas aldeias Novo Lugar, Cachoeira do Maró e São José III, de modo a estruturar a organização de uma instituição escolar que representasse todo o território indígena. As escolas do território passaram a ser agrupadas em uma estratégia denominada “Nucleação”, que consiste em agrupar várias escolas (Escolas-Anexas) e colocá-las sob a direção administrativa de uma única “Escola-Polo”.

Sousa (2013) esclarece que, no município de Santarém-PA essa forma de organização se caracteriza pela ausência de corpo administrativo instituído nas Escolas-Anexas, as quais não possuem diretor, nem vice-diretor e tampouco secretários. Assim sendo, a escola presente na T.I Maró ficou organizada da seguinte maneira: uma Escola-Polo, situada na aldeia Cachoeira do Maró, onde o quadro administrativo esta constituído e duas Escolas-Anexas, as escolas de Novo Lugar e São José III.

Portanto, é possível afirmar que na primeira década dos anos 2000, os Borari e Arapiun obtiveram avanços significativos na efetivação das duas principais reivindicações apresentadas perante as entidades estatais. A abertura do processo pela FUNAI em 2004 permitiu aos indígenas garantias jurídicas para persistirem na luta pela posse territorial e a transformação de suas escolas em indígenas em 2007 possibilitou aos indígenas reorganizarem os processos de aprendizagem desenvolvidos no território.

A demarcação oficial do território foi realizada pela FUNAI no ano de 2011, ano em que o órgão apresentou perante as autoridades competentes, por meio da publicação no Diário Oficial da União do protocolo 2010.39.02.000249-0, o documento intitulado “Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Maró/PA” (TAPAJÓS, 2019).

A publicação do relatório em 2011 confirmou a ascendência histórica dos Borari e Arapiun, os traços culturais, costumes, língua materna e o modo de vida existente há mais de 150 anos no território. No citado documento foi retratada a forma de organização social, política e econômica dos indígenas do Maró, os elementos necessários para que fosse garantida a

manutenção da área habitada, tendo em vista que nesse ínterim as empresas madeireiras atuantes no local foram retiradas das áreas ocupadas.

Desde o início dos anos 2000, os Borari e Arapiun, enquanto uma das mais influentes lideranças do movimento indígena da região, exigiam perante a SEMED a concretização de um ensino diferenciado nas escolas presentes em suas aldeias. Rodrigues (2016, p.143) explica como ocorreu tal reivindicação:

As lideranças indígenas solicitaram junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a inclusão de disciplinas que conformassem de alguma forma uma educação diferenciada. A partir de 2010 ocorreu a introdução nas escolas indígenas do município de Santarém o componente curricular, em forma de projeto, intitulado de Notório Saber e Língua Indígena. Tendo em vista que os Borari e Arapiun da T.I Maró se identificam com o tronco tupi, optaram pelo aprendizado do Nheengatu.

A partir das reivindicações no ano de 2010, a SEMED permitiu a inclusão de duas disciplinas no currículo das escolas da categoria “escolas indígenas”. Foram introduzidas em forma de projetos escolares as disciplinas “Notório Saber” e “Língua Indígena”, ambas ministradas por indígenas do território. A primeira permitiu a realização de conhecimentos pertinentes à realidade dos indígenas no âmbito escolar, já a disciplina “Língua Indígena”, caberia a finalidade de resgatar a língua materna das etnias da região.

No caso dos Borari e Arapiun, foi selecionado o Nheengatu, a Língua Geral Amazônica, disseminada durante o período colonial e que teve seu declínio durante o século XIX, com a hegemonia da Língua Portuguesa na região (FREIRE, 2003). Apesar do predomínio da língua europeia entre os indígenas do Maró, Silva (2011) afirma que uma anciã do território era falante do Nheengatu e guardava em sua memória um vocabulário do *tempo da gíria* e que ocasionou a escolha pela introdução da língua no âmbito escolar.

Nos anos subsequentes, os indígenas do Maró, respaldados pela publicação do relatório que apresentou a autenticidade da reivindicação territorial e mediante a inserção na categoria “Escola Indígena” e das disciplinas diferenciadas, passaram a conduzir modificações nos processos de aprendizagem desenvolvidos no território.

Posteriormente, os indígenas responsáveis por ministrar as disciplinas diferenciadas passaram a requerer capacitação para atuação na docência junto à SEMED e elaboraram uma programação que se tornou importante elemento para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada na T.I. Maró.

Para o ano de 2015 os três professores que ministram Notório Saber e Nheengatu preparam uma atividade chamada por eles de “Projeto de Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu” que se mostrou importante caminho na direção da consolidação desses componentes curriculares e da educação diferenciada para suas escolas. Este projeto que, como adiantamos, foi idealizado pelos três professores indígenas das disciplinas de Notório Saber e Nheengatu das escolas da Terra Indígena Maró,

envolvendo as etnias Borari e Arapium, foi colocado em prática com a colaboração dos três caciques das três aldeias situadas no interior da TI, uma educadora alimentar, outros dois professores e o secretário escolar (RODRIGUES, 2016, p.144).

O referido autor esclarece que o ano de 2015 pode ser considerado marco central para o processo de implementação da Educação Escolar Específica e Diferenciada na escola do Maró. Neste ano, foi organizada uma atividade que envolveu todos os habitantes do território denominada “Projeto de Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu”.

Este projeto evoluiu e passou a ser realizado anualmente como atividade pedagógica da escola. Durante o ano de 2019, pude participar da 5ª Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró, em que vislumbrei o desenvolvimento de todas as atividades organizadas pela coordenação escolar e lideranças indígenas. Um momento oportuno para conhecer as tradições culturais e costumes dos Borari e Arapiun. Além disso, presenciei a realização de diversas práticas corporais organizadas durante aquela semana, as quais serão apresentadas na quinta seção da pesquisa.

A programação foi colocada em prática a partir do envolvimento das lideranças das três aldeias e dos servidores municipais que atuavam na instituição escolar e visava apresentar os conhecimentos tratados nas disciplinas indígenas aos demais habitantes do território indígena. Para tanto, os professores que ministravam Notório Saber e Língua Indígena vislumbraram a necessidade de organizar uma ação extraclasse, evento do qual participassem todos os indígenas que compunham as três aldeias.

Peixoto e Peixoto (2019, p. 142) relatam a importância da realização de tal atividade no território:

Por outro lado, o cacique Dadá e os indígenas da Terra Indígena Maró constroem e divulgam uma proposta pedagógica indígena, distinta dessa versão eurocêntrica. Eles reconhecem que os indígenas enfrentam um sistema educacional que lhes é imposto, que desvaloriza a forma indígena de educar e que eles mesmos precisam ser agentes da transformação. [...] Essa leitura crítica e decolonial é o que os indígenas e o cacique Dadá propõem para as celebrações da semana da pátria. Nesse período eles exercitam uma experiência pedagógica diferente, que eles chamam “projeto de vivência interdisciplinar”, que inclui as disciplinas de Notório Saber e de Nheengatu, isso para fortalecer a cultura indígena. As atividades se realizam no Centro de Apoio Terra Indígena Maró, em uma casa que os indígenas retomaram dos madeireiros.

O desenvolvimento do “Projeto Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu” pode ser considerado o passo inicial para as modificações nos processos de aprendizagem desenvolvidos na escola do Maró. A programação que iniciou em formato de projeto no ano de 2015, posteriormente foi intitulada “Semana da Vivência Interdisciplinar da TI Maró”, e apresentava como objetivos envolver a escola nas reivindicações dos Borari e Arapiun e promover um evento que os próprios habitantes do território atuassem como agentes de transformação de sua realidade.

Estamos lutando para que a nossa língua Nheengatu seja respeitada e reconhecida oficialmente em nível Federal, Estadual e Municipal e que possam ser utilizada em nossas escolas, em casa, na universidade, pelos nossos filhos e parentes dentro e fora do território[.] A revitalização da língua Nheengatu está presente no dia a dia e o objetivo é fortalecer e proporcionar aos educandos serem falantes bilingue, que o Nheengatu seja a primeira língua falada e escrita por eles para que assim possamos valorizar a nossa identidade através da língua Nheengatu (SANTARÉM, 2021, p. 49).

Destarte, podemos afirmar que a “Semana da Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró” é uma programação anual promovida no período em que seria comemorada a “Semana da Pátria”. Na primeira semana de setembro, os habitantes do Maró são reunidos no centro do território para participarem de um evento que tem como intuito resgatar a cultura e os conhecimentos das etnias predominantes no intuito de consolidar a Educação Indígena Diferenciada em seu território.

Neste evento, as lideranças das três aldeias e a coordenação pedagógica da escola desenvolvem uma programação que proporciona aos habitantes do território, um período de convivência entre anciãos, docentes, pais/responsáveis e alunos. São realizadas vivências e práticas interdisciplinares ligadas ao território, aos aspectos do cotidiano indígena, valorizados os costumes e tradições e resgatados os conhecimentos das etnias Borari e Arapiun, daí a denominação “Semana da Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró”.

A definição deste projeto é apresentada pelos próprios indígenas mediante a elaboração do seu PPPI, documento no qual se encontra o seguinte relato:

O projeto Semana da Vivência Interdisciplinar visa resgatar a cultura do povo Borari e Arapiun, trabalhando a territorialidade. O projeto se organiza através de grupos: de caçada, de teçume, de cozinha, de água, de limpeza e de lenha. O projeto sempre é realizado na primeira semana do mês de setembro, porque nós, povos indígenas da T.I. Maró, conscientes do nosso papel mediante a luta por direitos à saúde indígena, à educação escolar indígena diferenciada, à demarcação territorial e a todos os desmandos exploratórios dentro do nosso território, decidimos que a Semana da Pátria seria realizada de forma diferente, não mais o desfile com banda marcial, uma cultura imposta pela catequização a integração forçada dos índios à sociedade nacional. Atualmente a semana da pátria visa construir materiais didáticos para se trabalhar no decorrer do ano seguinte, assim como, o fortalecimento da cultura indígena e defesa do território (SANTARÉM, 2021, p. 39).

Deste modo, anualmente os indígenas têm organizado alterações no âmbito da instituição escolar e consolidado um processo de modificações de suas práticas escolares, implementando a realização de um evento anual em que todas as ações são destinadas ao fortalecimento da cultura e que abrange práticas relacionadas ao território e os conhecimentos pertinentes às tradições e realidade das etnias do Maró.

Como destaca Brandão (2009), todas as relações nas aldeias e comunidades tradicionais que envolvam os indivíduos e a natureza podem ser consideradas situações de aprendizagem.



O espaço escolar formal é considerado o ambiente mais favorável ao processo educativo, contudo, nas aldeias indígenas ele não é o único. Todo local onde ocorra a troca de relações de aprendizagem pode ser considerado um espaço educativo.

Os indígenas afirmam que nos dias atuais: “a escola hoje trabalha o cultural, o tradicional e o científico, visando a manter a tradição do povo, fortalecendo a nossa cultura, costumes e sistema de crenças, sustentados em nossos saberes ancestrais (SANTARÉM, 2021, p. 40). Pode-se afirmar, assim, que a realização da programação anual constitui um dos caminhos encontrados pelos indígenas para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem externos à instituição escolar.

O Centro de Apoio da T.I. Maró, enquanto espaço onde ocorre as trocas de aprendizagem e socialização entre os integrantes do território, constitui um dos ambientes mais relevantes para a implementação da Educação Indígena Diferenciada almejada desde o início dos anos 2000 pelos Borari e Arapiun, tendo em vista que ali todas as ações são destinadas ao resgate cultural, de modo que o reconhecimento da importância do território é característica primordial na organização do evento.

Em síntese, ao longo dos anos 2000, os Borari e Arapiun obtiveram avanços positivos nas principais reivindicações apresentadas: posse territorial e implementação da Educação Indígena Diferenciada. As etapas conquistadas no decorrer desse período, tais como a identificação e demarcação do território em 2004, a inclusão da instituição escolar na categoria “Escola Indígena” junto à SEMED em 2006, a publicação do relatório no Diário Oficial da União em 2011, a inserção das disciplinas diferenciadas em 2010 e a realização da “Semana da Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró” a partir de 2015 constituem importantes elementos para a efetividade dos direitos indígenas no Maró.

A partir dos relatos de Rodrigues (2016) e Peixoto e Peixoto (2019), é possível afirmar que, gradativamente, têm sido realizadas modificações nos processos de aprendizagem desenvolvidos na escola, o que permite a denominação “escola indígena” à instituição escolar e a afirmação de que os Borari e Arapiun têm consolidado o desenvolvimento de uma Educação Indígena Diferenciada no território. Porém, a questão que se apresentou foi a de compreender o componente curricular Educação Física no contexto deste robusto movimento de reelaboração de suas escolas no sentido de atender aos interesses por uma escola diferenciada e intercultural.

Para que se possa compreender a relevância deste movimento de reelaboração de suas escolas e a necessidade de uma Educação Física Diferenciada que atenda às necessidades da realidade escolar dos Borari, apresento na terceira seção algumas considerações a respeito do

objeto de pesquisa deste estudo: a Educação Física enquanto componente curricular e sua inserção no âmbito da modalidade Educação Escolar Indígena.

### **1.3 Estrutura da Pesquisa**

Esta pesquisa, a qual trata sobre o componente curricular Educação Física na escola dos Borari do Maró está organizada a partir da estruturação de seis seções. A primeira, denominada “Considerações Introdutórias”, expõe de forma sintética a relevância da realização desta pesquisa mediante toda a conjuntura social e as mobilizações da etnia Borari da Aldeia Novo Lugar para conquistarem o território em que habitam e a instituição escolar enquanto instrumento favorável e necessário aos interesses e demandas de sua realidade.

Nessa seção introdutória, ocorre ainda a apresentação dos elementos fundamentais que possibilitaram a denominação da instituição presente no território dos Borari enquanto “Escola Indígena”, e apresentado o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, o qual reverberou na produção dos dados apresentados nas seções subsequentes do trabalho.

A segunda seção intitulada “Percurso Metodológico” tem como objetivo apresentar os delineamentos teóricos e etapas percorridas para a concretização da pesquisa. Nessa, é possível verificar as estratégias investigativas que foram realizadas bem como o método de análise escolhido.

A terceira seção, intitulada “Educação Física e Educação Escolar Indígena: Aproximações Iniciais”, torna-se fundamental para a compreensão do processo de inserção da Educação Física no contexto educacional brasileiro, parte em que é realizada uma descrição de fatos históricos, os objetivos e finalidades atribuídos a esta disciplina ao longo do século XX, no país onde subsidiaram a sistematização de métodos e abordagens de ensino que estão presentes no campo educacional até os dias atuais. Nesta seção, também foram destacadas as críticas formuladas no campo conceitual acadêmico da EF a partir da década de 1980, em que apresentaram novas proposições para a Educação Física enquanto disciplina escolar.

Essa seção é finalizada com uma apresentação sobre os principais trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de uma busca realizada durante o ano de 2019 sobre as temáticas centrais deste estudo: Educação Física Escolar e Educação Escolar Indígena, sendo pesquisas inovadoras que ampliaram os horizontes e possibilitaram o delineamento das estratégias investigativas necessárias para a concretização deste estudo.

Na quarta seção deste trabalho, denominada “A reivindicação por Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA”, descrevo o processo de emergência étnica e territorial dos Povos Indígenas do Baixo Tapajós, o contexto histórico em que iniciaram as reivindicações

pelos direitos sociais indígenas no oeste paraense e que resultaram, ao longo dos anos 2000, em uma mobilização social em prol da manutenção territorial e implantação dos direitos à Saúde e Educação Escolar Indígena.

Analiso ainda o processo de luta pelos direitos sociais básicos firmados na Constituição Federal (1988), que possibilitou a conquista da Modalidade “Educação Escolar Indígena” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém-PA, a criação da categoria “Escola Indígena” e a implantação da Educação Indígena Diferenciada na Terra Indígena Maró, o *locus* desta pesquisa.

Na quinta seção preocupo-me em verificar e analisar o desenvolvimento do componente curricular Educação Física na Escola dos Borari da T.I. Maró, apresentando os dados produzidos durante a investigação realizada no ano de 2019 junto aos indígenas do Maró. A seção intitulada: “A Educação Física na Escola Dos Borari Da Terra Indígena Maró”, é onde apresento e analiso a organização das aulas do componente curricular Educação Física na escola indígena, identificando as atividades desenvolvidas pelos professores que ministram o componente curricular EF, os conhecimentos e conteúdos tratados na instituição escolar.

Por fim, traço considerações sobre como a realização deste estudo pode pensar questões específicas da Educação Física no âmbito da Educação Escolar Indígena, tendo os Borari da T.I. Maró como referência na consolidação de processos específicos de aprendizagem. Assim, apresento as modificações organizadas pelos indígenas em torno da disciplina escolar, objetivando que de alguma forma, esta análise possa contribuir para a estruturação do componente curricular EF nas demais escolas indígenas do município de Santarém-PA.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é caracterizado como uma pesquisa qualitativa descritiva. Este tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador conhecer com exatidão um determinado local ou comunidade, uma vez que leva em consideração as características, os problemas e os valores existentes na realidade estudada. Nesta os resultados são expressos, por exemplo, em descrições, narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário (TRIVINOS, 1987).

A pesquisa descritiva tem por objetivo “descrever completamente determinado fenômeno, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas (LAKATOS e MARKONI, 2003, p.170)”. Para tanto, a inserção do pesquisador no contexto social é aspecto primordial durante a investigação científica, uma vez que se faz necessária a identificação das situações e/ou problemáticas vivenciadas pelos sujeitos investigados, a acumulação de informações detalhadas e a descrição do fenômeno estudado, obtidos pela observação participante.

Inicialmente, durante o primeiro semestre de 2019, realizei o levantamento bibliográfico e documental. Neste período, foram sistematizadas as principais produções sobre as temáticas estudadas (Educação Física e Educação Escolar Indígena) junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes e levantados os principais trabalhos acadêmicos produzidos no âmbito regional a respeito da temática Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA (VAZ FILHO, 2010; ABREU, 2014; RODRIGUES, 2014, 2016, 2018), pesquisadores locais que embasaram a descrição realizada sobre a implantação da modalidade educacional Educação Escolar Indígena no âmbito da SEMED-Santarém.

Após o levantamento bibliográfico, foram analisados os 02 principais documentos referentes à modalidade educacional obtidos junto à SEMED-Santarém (Resolução regulamentadora da Educação Escolar Indígena e os dados estatísticos sobre a categoria “Escolas Indígenas”), que são apresentados na quarta seção deste estudo.

A pesquisa de campo ocorreu durante o segundo semestre de 2019, na escola dos Borari da aldeia Novo Lugar da T.I. Maró. A instituição escolar foi selecionada mediante a verificação junto à SEMED-Santarém de que se tratava de uma das maiores escolas indígenas do município em quantitativo de servidores e alunos indígenas<sup>3</sup> bem como a partir dos estudos realizados na

---

<sup>3</sup> O quantitativo de servidores e alunos da escola indígena selecionada, pode ser verificado nos anexos da pesquisa, onde estão disponíveis os dados obtidos em 2019 junto à SEMED-Santarém relacionados à categoria “Escola Indígena”.

terra indígena por Rodrigues (2016), que afirma o avançado processo de reorganização curricular desenvolvidos pelos indígenas em sua escola.

Torna-se importante ressaltar que as atividades da pesquisa seriam iniciadas no segundo semestre de 2019 e consecutivamente seriam retomadas no ano letivo de 2020, visto que a produção dos dados ocorreria nas 03 escolas existentes no território. Portanto, após o período de férias escolares, que no município de Santarém-PA ocorre em janeiro, eu deveria retornar ao território para a continuidade deste estudo, que seria desenvolvido durante dois semestres letivos (2º semestre letivo de 2019 e 1º semestre letivo de 2020).

O retorno à terra indígena ocorreria durante o mês de março de 2020, prevendo que, dessa forma, daria continuidade à pesquisa de campo durante o primeiro semestre do referenciado ano, acompanhando as aulas de Educação Física nas 03 aldeias que compõem o território: Novo Lugar, São José III e Cachoeira do Maró. Contudo, a realização da pesquisa de campo nas demais aldeias não foi possível, devido à paralisação das aulas presenciais no território, bem como nos demais estados do país, em decorrência da doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Após a confirmação do primeiro caso no país, ocorrido ao final do mês de fevereiro de 2020, os casos aumentaram progressivamente e ocasionaram, consecutivamente, a paralisação de diversas atividades laborais, e no que tange à educação, impossibilitou a realização das atividades escolares no formato presencial, de maneira que as aulas de todas as escolas brasileiras foram paralisadas, e, para os indígenas do Maró, resultou na proibição da inserção de não indígenas nas aldeias e suspensão de quaisquer atividades pedagógicas presenciais em suas escolas.

Isto posto, as atividades previstas para a produção dos dados junto às demais escolas foram modificadas, o que, de certa forma, acarretou em prejuízos inestimáveis para a concretização deste estudo, que previa a realização de uma pesquisa envolvendo as 03 escolas do território e, lamentavelmente, efetuou-se somente na aldeia Novo Lugar.

**Quadro 1:** Cronograma das etapas realizadas durante a pesquisa de campo

AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
Contato inicial com a diretora da escola e as lideranças indígenas para inserção da pesquisadora na aldeia.	Inserção na T.I e participação durante o evento “5ª Vivência Interdisciplinar” (07 dias)  Autorização dos indígenas (cacique e coordenação	Acompanhamento das atividades escolares dos Borari para observação das aulas de Educação Física (01 semana)	Observação e acompanhamento das aulas de Educação Física (01 semana)	Observação das aulas aplicação das entrevistas com os professores do componente curricular (01 semana).

	pedagógica) para realização da pesquisa			
--	--	--	--	--

**Fonte:** Jesus (2021).

Pode-se observar no quadro acima todas as atividades desenvolvidas durante o segundo semestre de 2019, a pesquisa de campo propriamente dita na escola dos Borari (aldeia Novo Lugar).

A primeira atividade de campo ocorreu durante o mês de setembro, período em que ocorria uma programação anual realizada pela coordenação escolar e lideranças indígenas, a “5ª Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró”, a qual foi realizada no ano de 2019, durante a primeira semana do mês de setembro, período de meu contato inicial com o universo investigado e apresentação da pesquisa para os indígenas, ação necessária para que recebesse autorização das lideranças locais para a realização do estudo no território. A inserção no evento teve duração de 07 dias, período de observação da realidade e realização das primeiras entrevistas com a coordenação pedagógica da escola (a diretora da escola, a pedagoga e um gestor pedagógico que atuava nas escolas indígenas do município).

Neste período, participei da programação e iniciei a observação das atividades realizadas pelos indígenas, um momento oportuno para a familiarização enquanto pesquisadora com o *locus* da pesquisa e compreensão da realidade indígena. Em alguns momentos realizei indagações à coordenação pedagógica sobre a organização das aulas e atividades escolares, questionamentos introdutórios para que, nas próximas imersões no território, pudesse aprofundar os conhecimentos a respeito da temática investigada.

Desta forma, durante o evento anual realizado pelos indígenas, fui informada do período em que seriam realizados os próximos eventos escolares, os quais eu poderia acompanhar e os dias em que eram realizadas as atividades de Educação Física na escola, informações necessárias para que organizasse o retorno à aldeia.

A partir desta inserção principiante no território durante o evento anual, continuei observando o cotidiano indígena e as atividades escolares durante o decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2019, nos meses de outubro, novembro e dezembro. Neste período, estive acompanhando as aulas ministradas pelos 02 docentes que atuavam na EF e as demais atividades relacionadas ao componente curricular. Nesse ínterim, os dados foram coletados por meio de técnicas como a observação participante, a realização de entrevista semiestruturada, filmagens das atividades escolares e anotações no diário de campo.

A observação participante pode ser definida como uma técnica utilizada para se obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos sociais. Conforme explicitado por Becker (1993, p.47): o observador participante produz seus dados através da participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Desta forma, a observação como procedimento investigativo, fez-se necessária para a realização deste estudo, uma vez que a pesquisa abrangeu cenários da vida real, implicando a participação dos pesquisadores nas ações desenvolvidas pela instituição escolar no território e o acompanhamento das aulas do componente curricular investigado.

O diário de campo enquanto instrumento para registro das observações foi empregado nesse estudo. Conforme explica Minayo (1994), o diário de campo é um instrumento utilizado para se descrever as observações, percepções, questionamentos e acontecimentos encontrados durante as pesquisas de campo. Neste, o pesquisador fará anotações referentes ao objeto de estudo, ferramenta que poderá servir futuramente para descrição da realidade.

Outro procedimento adotado consistiu na realização da entrevista semiestruturada. Minayo (1994) explica que sua principal característica consiste na formulação de questões fechadas e abertas, não previamente codificadas, em que o entrevistado discorre livremente. A entrevista semiestruturada foi realizada com a coordenação pedagógica (diretora e coordenador das escolas indígenas), os 02 professores que atuavam no componente curricular Educação Física, 02 lideranças indígenas (1º e 2º cacique da aldeia) e 02 professores da escola<sup>4</sup>.

Torna-se relevante ressaltar que, devido às interrupções nas etapas da pesquisa previstas para o ano de 2020, somente no semestre de 2021, obtive uma cópia oficial do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) das escolas, um dos documentos que regulamentam a escola enquanto instituição escolar indígena e que, durante o ano de 2019, estava em processo de finalização. Portanto, só pode ser analisado durante a etapa final e concretização deste estudo, durante o segundo semestre de 2021. Contudo, as entrevistas foram aplicadas presencialmente em 2019 com todos os integrantes da escola indígena da aldeia Novo Lugar, totalizando assim 08 entrevistados, que serão comumente chamados neste estudo como atores escolares.

No quadro a seguir, destaco o código dos participantes das entrevistas que serão encontrados nas seções seguintes, durante a apresentação dos resultados da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Os roteiros das entrevistas realizadas durante a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as entrevistas bem como demais documentos levantados pela pesquisadora (fontes documentais) que foram utilizadas para produção dos dados podem ser encontrados ao final do trabalho, nos anexos e apêndices da pesquisa.

**Quadro 2:** Lista dos participantes, seus códigos e tempo de realização das entrevistas.

IDENTIFICAÇÃO	CODIFICAÇÃO	TEMPO (min)
Entrevistas com Coordenação Pedagógica das escolas	CP1 (Diretora das escolas)	20:15
	CP2 (Coordenador das escolas)	18:03
Entrevistas com os professores que atuavam no componente curricular	P1 (Professor 1)	16:00
	P2 (Professor 2)	34:42
Entrevistas com os demais professores da escola	PE1 (Professor de Linguagens e Artes)	12:33
	PE2 (Professora de Educação Geral)	15:00
Entrevistas com as lideranças indígenas	L1 (Liderança Indígena 1)	17:10
	L2 (Liderança Indígena 2)	10:00

**Fonte:** Jesus (2021).

Os dados levantados foram analisados mediante a técnica denominada Análise de Conteúdo, que, de acordo com Laurence Bardin (1977), apresenta um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos por meio dos quais é possível analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais) tendo em vista produzir inferências dos textos (deduções lógicas) para seu contexto social de forma objetiva.

A Análise de Conteúdo apresenta como característica primordial a realização de inferências sobre as comunicações analisadas, uma vez que consiste em classificar os diferentes elementos segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido. É uma forma de sistematizar, compreender em profundidade e descrever os conteúdos presentes nas mensagens evitando ao máximo, a subjetividade.

Do conjunto de técnicas existentes na Análise de Conteúdo (análise da enunciação, análise das relações, análise de avaliação, entre outras), realizamos neste estudo a Análise Categral, uma das técnicas mais utilizadas para o tratamento de dados apresentados em formato de texto e que pode ser realizada de forma manual.

Este tipo de análise implica a realização de leituras exaustivas para a verificação das comunicações (mensagens expressas nos textos) e a organização em um sistema de classificação (elaboração de categorias temáticas) que permitam produzir deduções lógicas, a descrição das mensagens implícitas por trás do material analisado. Permite o estabelecimento



de uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, processo em que o investigador assegura que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados dos textos.

Para obtenção dos resultados da pesquisa, organizei os dados produzidos durante a pesquisa de campo em três fases requeridas na Análise de Conteúdo: A Pré-análise, a Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados.

A Pré-análise é a fase da organização dos dados e “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 1977, p.95).” É a fase em que o pesquisador irá levantar e selecionar o material a ser analisado, formulará as hipóteses e objetivos e irá obter os indicadores fundamentais para interpretação final.

Nesta fase, foram levantados e organizados os materiais produzidos durante a realização da pesquisa: os documentos obtidos junto à coordenação pedagógica da escola, os textos (transcrições) resultantes das entrevistas e os registros organizados no diário de campo. Após a organização dos dados, foi realizada a leitura flutuante do material e selecionados os indicadores que seriam utilizados para a elaboração das categorias.

A fase da Exploração do Material consiste, essencialmente, na administração sistemática das decisões tomadas e elaboração das categorias. Bardin (1997, p.118) explica que a elaboração das categorias temáticas ou categorização “consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos”. É a passagem dos dados brutos para dados organizados, a etapa em que elementos serão reunidos, segundo os critérios de categorização estabelecidos pelo investigador.

Durante esta etapa, foram construídas as operações de codificação, isto é, anotadas as frequências dos termos (palavras, frases) presentes nos textos, recortadas e classificadas as unidades de referência (UR), de acordo os indicadores estabelecidos (eixos/temas) a fim de que fossem agregadas as categorias simbólicas ou temáticas.

A terceira etapa da Análise de Conteúdo, a fase do Tratamento dos Resultados, consiste em não apenas descrever, mas verificar a mensagem implícita por trás do material analisado. É o momento em que o investigador irá realizar a descrição, inferência e interpretação dos resultados, processo essencialmente carregado da subjetividade do pesquisador, contudo deverá apresentar fundamentação metodológica de análise.

Durante a terceira fase, foram deduzidas de maneira lógica as mensagens implícitas nos textos e organizadas as categorias em quadros temáticos, processo que resultou na apresentação dos eixos a respeito do objeto investigado e a análise e interpretação dos resultados. Desta

forma, no terceiro momento da análise, foram apresentadas, por meio das categorias temáticas, as mensagens implícitas nas entrevistas e no diário de campo, e realizada a descrição e interpretação dos resultados encontrados.

### **3. EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: APROXIMAÇÕES INICIAIS**

Nesta seção, discorro sobre a temática central deste estudo, qual seja, a Educação Física no contexto brasileiro; a especificidade do conhecimento atribuído a esta área de intervenção e o discurso legitimador que a institucionaliza como disciplina escolar, desenvolvidas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais a partir da década de 1980 que subsidiam as intervenções da EF enquanto componente curricular.

A partir da apresentação do discurso legitimador formulado no campo epistemológico da Educação Física nos últimos 40 anos, das proposições emanadas dos discursos dos pesquisadores da área, proponho algumas reflexões a respeito dos conhecimentos tratados pelo componente curricular no âmbito da Educação Escolar Indígena, as demandas e desafios do contexto e realidade dos povos indígenas para a Educação Física escolar.

#### **3.1 A Educação Física no contexto educacional brasileiro**

Nas duas últimas décadas do século XX, a Educação Física brasileira passou por um processo de disputas em seu campo de conhecimento, gerando uma competição de paradigmas na tentativa de apresentar um discurso legitimador (universo simbólico de legitimação), uma justificativa de por que a sociedade dela necessita (BRACHT, 2019).

Esse processo de transformação no campo de conhecimento da EF decorreu da necessidade de apresentar uma identidade epistemológica para a área a qual esteve durante décadas do século XX, atrelada ao discurso da aptidão física e do desenvolvimento motor e apresentava vinculação direta à promoção da saúde via atividade física.

O discurso da vinculação da EF com a promoção da saúde se tornou um dos mais propagados pelos adeptos da realização de exercícios físicos até os dias atuais, adentrou no contexto educacional brasileiro, por meio da organização de atividades físicas nas instituições escolares no século XIX. Darido (2003) explicita que, semelhantemente ao que ocorria na Europa, a inclusão da Educação Física no contexto educacional brasileiro se inicia a partir da Reforma Couto Ferraz<sup>5</sup>, pelo decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, que previa a obrigatoriedade da realização da ginástica no ensino primário e a dança no ensino secundário.

---

<sup>5</sup> Este decreto autorizou o governo a reformar o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e estabeleceu a obrigatoriedade da realização da Educação Física em todas as escolas do país. A intenção da implantação da reforma era melhorar e ampliar a instrução no Município da Corte e fazer com que isso se repetisse em todo o Império. O texto original publicado integra a Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851, Página 56 Vol. 1 pt I (Publicação Original) e está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>.

Amparado pelas Ciências Naturais e pautado nos conhecimentos básicos da Medicina, a busca do corpo saudável constituiu papel fundamental para inserção da EF no sistema educacional brasileiro, com enfoque na promoção da saúde e da ideia genérica de educação integral do cidadão.

A ginástica, denominação atribuída às atividades físicas exercidas nas instituições de ensino, deveria ser realizada por ambos os sexos e tornou-se disciplina obrigatória que deveria ser ofertada em todas as escolas do país. Esta Educação Física, organizada por meio dos exercícios ginásticos, era considerada de extrema importância para a população e foi incentivada pelo Estado nacional.

Bracht (2019) afirma que, no início do século XX, o Estado nacional era divulgador de um sentido legítimo para as práticas corporais e exercícios físicos. A Educação Física atendia a valores que correspondiam aos interesses de um estado modernizado, em que termos como regularização, ordem, normatização e planejamento racional orientavam a construção da sociedade. Portanto, o conhecimento da EF esteve a favor da intervenção sobre corpos que deveriam ser melhorados, fortificados e tornados mais eficientes por meio da realização dos exercícios físicos e higiênicos que contribuiriam para o crescimento e desenvolvimento do país.

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999, p. 72).

Destarte, a inexistência de uma fundamentação teórica pertinente à disciplina era justificada pela conjuntura social determinante das práticas educacionais da Educação Física, vinculada aos conhecimentos do campo médico e militar. Os professores que atuavam nas escolas eram formados em instituições militares e, conseqüentemente, a realização das aulas não estavam dissociadas de instruções militares de ensino, nas quais a *educação do físico*, a busca pela *saúde corporal* eram consideradas prioridades.

A organização das atividades essencialmente práticas e destinadas aos cuidados com o corpo foram determinantes durante as três primeiras décadas do século XX e, posteriormente, foram intituladas como tendências higienista e militarista de ensino da disciplina escolar. Entretanto, o cenário da EF no Brasil é modificado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no país (1937-1946). Neste

período, a concepção de educação consolidada no país, denominada Escola Nova<sup>6</sup>, fixa raízes no discurso dos educadores brasileiros e, para a disciplina escolar, apresentou novas proposições.

Em oposição à escola tradicional, o discurso da Escola Nova no âmbito da Educação Física contrapõe-se ao caráter extremamente prático, restrito ao movimento e apresenta uma concepção que visava desenvolver integralmente a criança ao pressupor a educação pelo movimento corporal. A nova proposta buscava a valorização do contexto sociocultural em detrimento do aspecto biológico. Para tanto, a fase que se apresenta para a Educação Física advoga em torno da afirmação: “A Educação Física é um meio da Educação” (DARIDO, 2003).

Contudo, as transformações no discurso foram ineficientes para conduzir as transformações na prática tradicional da disciplina. A organização metodológica dos conteúdos continuou subordinada às instruções militares de ensino. Conforme explica Darido (2003, p.2) “Observa-se que, ao menos ao nível do discurso, há uma passagem da valorização do biológico para o sociocultural, embora a prática permanecesse praticamente inalterada”. O discurso que a legitima estava vinculado a forjar o corpo necessário para a indústria, o cidadão destinado ao trabalho.

Esse período da Educação Física representou ainda a inserção de um novo conteúdo no âmbito das práticas corporais realizadas nas escolas, o esporte. Mundialmente difundidas pela sociedade europeia, as modalidades esportivas tornaram-se o conteúdo de destaque nas instituições escolares do país, recebendo grande prestígio e investimentos do estado brasileiro. Portanto, a partir da segunda metade do século XX, a Educação Física poderia facilmente ser confundida como prática esportiva.

Soares et al (1992, p.37) narra este período histórico para a EF:

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streichere o Método da Educação Física Desportiva Generalizada divulgado no Brasil por Auguste Listelo. Predomina nesse último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal.

---

<sup>6</sup> A concepção de educação intitulada Escola Nova, conhecida também como Escolanovismo, foi um movimento de reforma que traçou críticas à concepção tradicional de educação e visou a renovação do ensino. Esta concepção pode ser considerada uma teoria que mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Conforme explicita Saviani (2018, p. 8), “O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares e [...] acabou por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional.”

Intitulado como o período de esportivização da Educação Física escolar, o conteúdo passou a representar as condições necessárias para que a Educação Física se fizesse presente nas escolas brasileiras, determinando o conhecimento e métodos de ensino desenvolvidos nas aulas, restritos ao aperfeiçoamento das técnicas motoras exigidas para a realização das modalidades esportivas. Caracterizado pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, o esporte influencia de tal forma as práticas realizadas pelos professores da área, que passa a estabelecer o conhecimento pertinente à disciplina, tornando-a restrita ao desenvolvimento dos códigos, regras e condutas de suas instituições.

Bracht (2019) explicita que a esportivização da EF escolar esteve atrelada a um projeto maior do Estado nacional de superação das ambiguidades em favor da ordem, em que a produção do conhecimento em torno da área esteve voltada a organizar, fortificar e tornar mais eficientes os corpos por meio das modalidades esportivas: “O esporte foi concebido, aliás, como o meio mais eficiente de disciplinar o corpo para o trabalho (o corpo produtivo), pois, por meio de sua prática, poderia se atingir o máximo desempenho com o menor dispêndio de energia (ibid., p.44)”. Assim, a cultura da Educação Física se torna a cultura esportiva e as aulas seletivas, destinadas ao treinamento e rendimento dos alunos mais habilidosos.

É possível inferir que havia uma EF hegemônica, embora organizada por diferentes concepções (higienista, militarista e esportivista), as compreensões atreladas ao seu campo de intervenção, exclusivo à instituição escolar, eram legitimadas pela organização de atividades físicas (ginásticas, esportes, treinamento desportivo) com a finalidade de desenvolver a Aptidão Física e contribuir para a promoção da saúde da população no âmbito escolar.

Rezer (2013, p. 52) sintetiza como se caracterizava o discurso legitimador da EF no Brasil até meados da década de 70:

O campo já esteve sustentado por diferentes discursos heterônomos e hegemônicos: um discurso higienista, nos anos de 1930, um discurso militarista em meados de 1940, um discurso pedagogista em 1950 e um discurso esportivizado nos anos de 1960, 1970, entre outros menos evidentes. Em maior ou menor medida, percebemos até hoje desdobramentos destas tendências no cotidiano do campo, em diferentes segmentos sociais, que ainda conservam características e modelos de pensamento destes períodos anteriores.

Apesar da hegemonia que perdurava no campo acadêmico da EF, nas duas últimas décadas do século XX, severas críticas ao modelo predominante e as primeiras reflexões sobre o conhecimento pertinente à Educação Física ocorrem durante o período de redemocratização da sociedade brasileira (período pós Ditadura Militar), no período conhecido como Movimento Renovador da EF da década de 1980.

Neste movimento instituinte, em que se buscava alterar os rumos da EF brasileira, surgem diversos debates sobre a especificidade do conhecimento e sua legitimação no âmbito escolar e instaura-se no contexto nacional diferentes teorias progressistas pautadas nas Ciências Humanas e Sociais, enquanto alternativas ao paradigma da Aptidão Física e do treinamento esportivo predominante nas instituições de ensino.

Bracht (2019) afirma que os embates acadêmicos questionaram os principais conceitos atribuídos à disciplina (corpo, atividade física, movimento, esporte) e ocasionaram o surgimento de diversos universos simbólicos de legitimação. Constituíram-se, portanto, nas décadas de 80 e 90, vários discursos legitimadores na tentativa de apresentar a especificidade do conhecimento da EF.

A principal problemática passa a ser como organizar os problemas de ordem didático-metodológica nas intervenções escolares. Como construir novas referências para o corpo e as potencialidades para o “se movimentar” a partir da diversidade de práticas corporais provenientes do legado cultural humano?

Gonzáles e Fensterseifer (2009, p. 9) afirmam que as preocupações da EF giravam em torno de “reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar”, legitimar um componente curricular em um novo projeto educacional.

Desde a década de 1970, as Ciências do Esporte justificavam as práticas educacionais da EF, legitimando a sua realização por meio das modalidades esportivas que atribuíam um caráter de crescimento e desenvolvimento da nação em face da realização de práticas corporais esportivas no campo educacional e mediante a intervenção do Estado Nacional.

Neste ínterim, foram criadas as duas principais instituições para configuração da EF como uma área científica: o Programa de Pós-Graduação em EF na Escola Superior de EF da Universidade de São Paulo, ESEF/USP em 1977 e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 1978. Ambos buscavam respaldar cientificamente a organização das atividades físicas aos interesses militares e inserir a EF no campo acadêmico-científico.

Nas instituições supracitadas, foram articulados os embates pioneiros para o desenvolvimento da produção acadêmica da EF, enquanto campo de conhecimento. Isto implicou na constituição de diversos segmentos oriundos das Ciências Naturais os quais caracterizaram um discurso legitimador embrenhado em desenvolver estudos voltados para a potencialização das capacidades motoras e desempenho físico. Isto reverberou na constituição

do campo de conhecimento da EF que, hoje, conforme classificação do CNPq, está alocada na área das Ciências da Saúde<sup>7</sup>.

Portanto, o principal desafio para o Movimento Renovador da EF consistia em apresentar soluções viáveis para a modificação da prática tradicional amplamente difundida na escola pela cultura esportivista e do conhecimento biomédico. Este é o estágio emblemático desta área de conhecimento ao final do século XX no Brasil: não mais uma prática tradicional da EF.

Em decorrência das críticas à prática tradicional da EF derivadas das Ciências Naturais de raiz empírico-analíticas, novas proposições foram elaboradas por pesquisadores que haviam realizado programas de mestrado e doutorado no exterior, durante as décadas de 80 e 90, e organizaram suas proposições sob o ponto de vista pedagógico.

Os currículos dos cursos de formação almejavam formar um intelectual crítico e não um mero técnico, portanto, acabaram por assumir uma característica mais reflexiva e passaram a sistematizar os currículos dos cursos amparados nos conhecimentos oriundos, principalmente, pela Sociologia e Filosofia da Educação.

A grande questão que se propõe neste período intitulado também de crise de identidade da EF é: O que é EF e o que não é EF? Ou, como se apresentou mais recentemente a problemática em torno de seu discurso legitimador, o que a Educação Física vem sendo e o que esta poderia ser? (BRACHT, 2019).

Os questionamentos teórico-metodológicos no campo das preocupações do fazer da EF escolar exigem a invenção de novas práticas pedagógicas, a ação de elevá-la à condição de disciplina escolar tirando-a da categoria de mera atividade. Desta forma, coloca-se a necessidade de a EF reinventar seu espaço na escola, “pensar a EF como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola passa a ser então nosso principal desafio (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.09)”.

Os discursos emergentes do Movimento Renovador da EF dividiram a campo acadêmico da EF em duas grandes áreas ou zonas de fronteira: a primeira, atrelada às Ciências Humanas e Sociais, que concebeu a Educação Física como fenômeno cultural, e a segunda, amparada nas Ciências Naturais, na qual prevaleceu o discurso da aptidão física e do desenvolvimento motor.

---

<sup>7</sup> A informação relatada pode ser verificada ao acessar o link: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/ciencias-da-saude>. Neste endereço eletrônico é possível verificar todos os cursos de formação em Nível Superior alocados na área da Ciências da Saúde.



No âmbito das Ciências Naturais com ênfase na promoção da saúde, destaca-se no início dos anos 2000 a ascensão das Ciências do Esporte, que amparadas nos conhecimentos oriundos das Ciências Naturais, empregam viés cientificista à especificidade do conhecimento da EF e apresentam algumas concepções que almejavam justificar a presença da EF enquanto disciplina escolar.

Enquanto que, no campo educacional, diversas abordagens de ensino vislumbraram apresentar respostas para interrogações pertinentes para sua legitimidade, tais como: quais os objetivos da Educação Física enquanto disciplina escolar? Quais seus conteúdos de ensino? Como estes devem ser ensinados?

No âmbito das Ciências do Esporte surgem concepções com ênfase na promoção da saúde que vinculam o conhecimento científico ao âmbito educacional: Abordagem da Aptidão Física (1978) e Abordagem Desenvolvimentista (1988). Neste momento ímpar para a EF, amparada pelas Ciências Humanas e Sociais, foram elaboradas as principais abordagens de ensino da EF: Crítico Superadora (SOARES *et al*, 1992), Crítico Emancipatória (KUNZ, 2012) e Concepção Cultural (DAOLIO, 1995).

Existem vários discursos que se referem à organização do conhecimento da Educação Física, como o discurso da aptidão física, da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, que, em sua abordagem desenvolvimentista, priorizam os estudos das Ciências Naturais. Outros discursos amparados pelas Ciências Humanas e Sociais procuram ultrapassar as explicações naturalizantes do movimento humano e concebem o objeto da Educação Física como fenômeno cultural. Destacam-se, então, o termo “cultura corporal” proposto pelo Coletivo de Autores (1992), o termo “cultura corporal de movimento” proposto por Mauro Betti (1996) e por Valter Bracht (1992, 1999) e a “cultura do movimento” proposto por Elenor Kunz (1991, 1994) (MENDES e NÓBREGA, 2009, p.1).

Embora o campo acadêmico da EF apresente diversas proposições para a área de intervenção no campo educacional, em que termos como a “Cultura Corporal” (SOARES *et al*, 1992), ou “Cultura de Movimento”(KUNZ, 2012), ou “Cultura Corporal de Movimento” (BETTI, 2005, BRACHT, 2019), todas as abordagens de ensino constituídas a partir dessas classificações apresentam como conhecimento da EF escolar o estudo do conjunto de práticas corporais sistematizadas, que passam a constituir o universo simbólico de legitimação, enquanto área de intervenção pedagógica.

Essas abordagens de ensino vislumbravam constituir uma teoria pedagógica que legitimasse a EF no currículo escolar, apresentando um novo entendimento que permitisse à disciplina escolar contribuir para o processo de formação humana. O corpo, nesse entendimento, passa a ser visto como um elemento que participa ativamente da produção de significados e o movimentar-se como uma forma de comunicação com o mundo.

Relato a existência de tais abordagens, no entanto, não explicitarei os discursos elaborados, definições e a sistematização dos conhecimentos propostos por cada um de seus autores. Restrinjo-me à afirmação de que estas concepções/abordagens de ensino contribuíram significativamente para o campo acadêmico da Educação Física, tendo em vista que, no âmbito teórico desmistificaram as visões restritas à padronização do corpo e do movimento humano atrelado há décadas à EF brasileira.

Um dos desdobramentos mais significativos para a formação dos professores consolida-se com a formulação da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987<sup>8</sup>, emitida pelo Conselho Federal de Educação que auxiliou em uma nova perspectiva para a área, uma vez que substituiu o modelo do currículo mínimo e ampliou a formação teórica e humanística nos cursos de graduação ofertados no país (BRACHT, 2019).

Outra modificação no campo de intervenção da EF no período pós Movimento Renovador, legitimada pelo Estado nacional, é a atribuição da busca pela saúde de forma individualizada, em que o cidadão se torna responsável pela busca da saúde mediante a diversificação das práticas corporais, as quais, em sua grande maioria, estão a serviço do mercado fitness e não nas escolas, razão pela qual gradativamente a EF tem se distanciado do campo educacional.

Nozaki (2004), ao tentar esclarecer a diversificação das áreas de intervenção da EF, explica que essa dissociação da área em dois grandes campos de intervenção profissional decorreu das investidas de grandes grupos corporativos norte-americanos ligados ao mercado de consumo e do *fitness* que, a partir das décadas de 1970 e 1980, ao mesmo tempo em que o Movimento Renovador da EF vislumbrava organizar o campo de conhecimento da Educação Física com perspectivas voltadas para a intervenção pedagógica no sistema educacional, conquistou junto ao Estado Nacional a autonomia de viabilizar a oferta de inúmeras práticas corporais idealizando a acumulação de capital.

Somente em 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Física oficialmente é apresentada como prática pedagógica, marco que a inclui como componente curricular da Educação Básica. No entanto, a normativa descrita pela Lei nº 9.394/96 deixava uma lacuna, ao não assegurar a obrigatoriedade da Educação Física na escola. Visando melhorias na legislação educacional, a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, alterou o § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduzindo a palavra “obrigatório” após a expressão curricular.

---

<sup>8</sup>A Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, normativa que ampliou os currículos dos cursos de graduação em EF pode ser acessada no link: [https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf).

Essa divisão na formação efetiva-se no ano de 1998 com a entrada de um novo ator em cena, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)<sup>9</sup>, órgão que juridicamente passa a regulamentar a profissão e o exercício dos professores e bacharéis da área. A separação é traduzida também nos cursos de formação em nível superior, atualmente divididos em duas grandes áreas compostas por diferentes campos de intervenção profissional (espaços formais e não formais de ensino).

Em 2002, mediante a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em EF, é consolidada a divisão da área em dois grandes segmentos, com cursos de formação destinados ao campo educacional, ou seja, com atuação destinada ao âmbito escolar e os cursos destinados aos espaços não formais de ensino, bacharelado em Educação Física.

Desta forma, o discurso que legitima o campo acadêmico da EF consolida as características de uma nova fase para esta: a diversificação de sentidos e práticas corporais e os discursos dos estilos de vida, movimento em que vários agentes movidos por regras e interesses do mercado<sup>10</sup> afirmam sentidos para a busca individualizada pelo cultivo do corpo saudável.

A diversidade de interpretações da EF e a própria estruturação do campo acadêmico profissional da EF, portanto, vem sendo marcada por históricos conflitos nas relações internas estabelecidas em sua instauração. Diversos sujeitos em diferentes momentos atribuem diversos sentidos e significados à área de acordo com seus olhares e concepções decorrentes de sua formação profissional.

Assim sendo, esta grande área de produção do conhecimento está situada em diversos segmentos e espaços de ensino, sejam eles formais ou não, e em cada subgrupo, existem sujeitos e olhares de acordo com a perspectiva assumida, advindos dos conhecimentos biológicos ou culturais. Assim, pode-se inferir que há várias “Educações Físicas”, constituídas por diversos paradigmas e implementadas por diversos sujeitos, e que cada um destes observa e compreende a área a partir da sua perspectiva, embora em todos os segmentos o movimentar-se constitui o nexo de comunicação do indivíduo com o mundo.

É correto afirmar que o campo acadêmico da EF brasileira há mais de quatro décadas organiza tentativas de diminuir as tensões entre as diferentes posições proeminentes do

---

<sup>9</sup> Para maiores informações a respeito do Conselho Federal de Educação Física acesse o site oficial do órgão disponível em: <https://www.confef.org.br/>.

<sup>10</sup> Interesses que se manifestam tanto na expansão de estabelecimentos comerciais em torno do culto ao corpo ou preparação física como nas academias fitness e no interesse individualizado na busca da qualidade de vida e “melhora” do corpo, potencializando esse comércio uma vez que cada “usuário” passa a ser um consumidor individual dessa nova área comercial.

Movimento Renovador da década de 80. Este embate, no entanto, está longe de ter um fim. Fato este que pode ser considerado uma conquista para a área de conhecimento, tendo em vista que possibilita ampliar o repertório da produção acadêmica e permite o diálogo entre diversos segmentos e espaços de intervenção profissional para os atuantes na área.

Decorrente desse histórico de embates, a EF está constituída por vários subcampos. Assim sendo, é correto inferir que a Educação Física contemporânea não possui um único discurso legitimador.

É possível afirmar que a Educação Física estuda algo e é este algo que varia, conforme a mirada do sujeito que se relaciona com este campo, desdobrando-se em abordagens distintas, ou seja, diferentes proposições teóricas, ângulos pelos quais assuntos ou problemas da EF são interpretados, o que permite subsidiar intervenções pedagógicas de diferentes maneiras (REZER, 2013, p.58).

A afirmação explicita a indefinição epistemológica da EF e traduz a dificuldade na convergência do encontro de uma identidade própria à área. Destarte, faz-se necessário assumir a impossibilidade de definir a identidade epistemológica da EF, tendo em vista que “é uma área multidisciplinar e com caráter de intervenção que apresenta bases em diferentes tradições disciplinares, onde cada pesquisador pode “perceber” o objeto de modo diferente (REZER, 2013, p.50).”

Bracht (2019) afirma ainda que a unidade é e será inalcançável, pois só é definível o que não tem história. O referido autor considera a EF como uma prática social, que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da cultura corporal de movimento, portanto, é classificada como um campo que se relaciona, com pretensões pedagógicas e acadêmico-científicas, com o conhecimento advindo da cultura corporal de movimento.

Outra importante classificação, vinculada ao campo educacional, é apresentada por Betti (2005) que a entende como um campo acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da Filosofia para estabelecer seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica.

Esta é uma discussão que se estende há décadas no campo acadêmico da área e que, devido aos diversos segmentos existentes nas duas grandes áreas e a diversidade de produção do conhecimento estabelecida a partir das diferentes formas-de-ser, dificilmente entrará em consenso nos debates travados no âmbito da produção intelectual da EF brasileira.

É possível classificar esta área de intervenção pedagógica mediante três perspectivas: a primeira, que a compreende como componente curricular presente na Educação Básica, a Educação Física escolar, que será aprofundada no decorrer desta seção; a segunda perspectiva

sugere a EF enquanto profissão caracterizada por cursos de graduação em instituições de Ensino Superior (IES) e a terceira está relacionada à área em que estudos científicos são desenvolvidos.

A partir dos anos 2000, passou-se a classificar o campo de intervenção da Educação Física em duas grandes categorias, EF escolar e não escolar, ainda que ambas compreendam o mesmo conhecimento, as práticas corporais, pertencentes tanto ao campo educacional e que se fazem presentes nos demais segmentos da sociedade, nos espaços não formais de ensino (sessões de ginástica, pesquisas científicas sobre determinados esportes, práticas de aventura e na natureza ou recreativas, entre outros).

Por outro lado, há pesquisadores que afirmam que, na atualidade, a Educação Física brasileira apresenta-se fragmentada em duas grandes áreas: a primeira, constituída pelo conhecimento derivado do campo educacional e que compreende a EF como uma “prática de intervenção que tem como sua função a mediação das práticas corporais que compõem nossa cultura corporal de movimento (BRACHT, 2019, p. 49)”, e a segunda, atrelada ao viés cientificista, pautada no conhecimento médico-biológico, composta por empresas privatistas com ênfase no mercado do consumo, no campo das atividades físicas, com o pretexto da atuação profissional para promoção e manutenção da saúde (NOZAKI, 2004).

Como esta é uma área multidisciplinar, nascida e constituída a partir do cruzamento das mais diversas áreas (Medicina, Biologia, Filosofia), sua ascensão repercute em um processo contínuo de construção e desconstrução de sentidos, na qual diversos segmentos que a compõem permitem a fragmentação maior do conhecimento e ampliação das especialidades, cada uma destas constituída por particularidades específicas, delineadas mediante o campo de intervenção.

Entretanto, todos os segmentos apresentam singularidades que os aproximam. Trata-se das manifestações da cultura de movimento produzidas pela humanidade, ou seja, em todos os espaços de intervenção são tematizadas as práticas corporais, denominadas como o conhecimento pertencente à Educação Física enquanto área de conhecimento.

Assim sendo, o discurso que legitima a EF na escola e no âmbito mais geral de nossa sociedade são as práticas corporais. Estas constituem o que poderíamos chamar de conhecimentos específicos do campo de intervenção e produção científica atreladas a esta área de conhecimento, as manifestações culturais elaboradas em decorrência das construções simbólicas produzidas pelas civilizações humanas.

No âmbito escolar, a EF deve ocorrer em concomitância com propósitos da instituição a qual está vinculada, deve abordar pedagogicamente as práticas corporais e introduzir o aluno no universo das atividades físicas, jogos, danças, lutas, esportes, exercícios ginásticos e demais

manifestações culturais relacionadas ao movimento humano. “As práticas corporais não devem ser reduzidas aos atos motores, mas compreendidas como produção humana, experiências compartilhadas, expressões de sentimentos materializados em intenções, por meio de movimentos e gestos (BRASIL, 2018, p.232)”.

Na perspectiva das Ciências Humanas e Sociais, contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de usufruir da diversidade de manifestações culturais elaboradas pela humanidade seria o papel fundamental da EF escolar.

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF (BRACHT, 1999, p.82).

Desta forma, o conhecimento que trata a EF escolar deve empenhar-se em organizar o conjunto de manifestações culturais elaboradas pela humanidade em torno do se movimentar, as práticas corporais universais produzidas pelas sociedades e organizá-las para que possam servir aos interesses da instituição escolar.

A função da escola, enquanto instituição democrática, é conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação às futuras gerações. González e Fensterseifer, (2010, p. 14) afirmam que o esforço educativo “consiste basicamente em tornar acessível às novas gerações um conhecimento que as possibilite “sentir-se em casa no mundo”, e esta parece ser a tarefa sociopolítica mais relevante da educação escolar”, existente para tornar melhorada a reprodução da sociedade e tematizar a tradição.

A escola, instituição que tem como propósito contribuir para a democratização da sociedade, deve também oferecer espaços adequados para a autonomia dos indivíduos ao possibilitar aos alunos a capacidade de colocar em questão os sentidos hegemônicos que neles se apresentam e produzir formas de conhecer e conviver.

A especificidade do conhecimento da EF escolar está atrelada ao estudo do conjunto das manifestações culturais relacionadas ao movimento, à diversidade das práticas corporais que se materializam em locais diversos, e que, no espaço escolar devem ser tratadas de modo sistematizado, possibilitando o acesso democrático e a diferença na vida das pessoas, ao respeitar suas singularidades culturais e contribuir com os propósitos e intencionalidades da escola.

Em síntese, as modificações no campo acadêmico da EF, a partir do Movimento Renovador da década de 1980, repercutiram em mudanças significativas tanto na elaboração

dos discursos legitimadores quanto na fragmentação do conhecimento produzido na área, o que resultou em modificações no plano teórico no processo de formação dos atuantes da área e criação de diversos segmentos de atuação profissional.

Um destes segmentos é a Educação Física escolar, a temática que está sendo tratada neste estudo a partir da sua inclusão como componente curricular obrigatório da modalidade Educação Escolar Indígena, especificamente, a partir de sua compreensão no território dos Borari da T.I. Maró.

### **3.2 Educação Física e Educação Escolar Indígena em Teses e Dissertações**

Mediante o contexto apresentado no início desta seção, torna-se viável afirmar que tanto a Educação Física quanto a Educação Escolar Indígena apresentam pouco mais de quatro décadas de busca por consolidação nos espaços formais de ensino. A primeira, enquanto área de conhecimento e intervenção profissional, ainda necessita de formulações no campo teórico-conceitual para constituir-se como teoria pedagógica com conhecimentos necessários e atrelados ao campo educacional. Já a segunda, enquanto modalidade educacional, requer atenção detalhada para a implementação efetiva enquanto direito social fundamental para o reconhecimento dos povos indígenas do país.

Embora sejam áreas ainda em fase de consolidação e legitimidade no campo educacional, as quais apresentam-se mediante intensos debates e lutas no âmbito científico, ambas podem ser consideradas duas áreas ainda em fase de aprofundamento teórico-metodológico, situação que reverbera em uma insuficiente produção acadêmica sobre as temáticas abordadas.

Destarte, neste período relativamente curto de debates e produção intelectual, apresentam-se demandas e desafios para implementação e consolidação de políticas públicas destinadas à capacitação dos docentes que atuarão nas escolas presentes nos territórios indígenas e, especificamente neste caso, que se trata do componente curricular Educação Física, verifica-se a necessidade de maior atenção para com a inserção das manifestações culturais destes povos nas propostas específicas de aprendizagem consolidadas pelos agentes interessados.

Para melhor compreensão das temáticas centrais desta pesquisa, realizei no ano de 2019 uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) a respeito dos trabalhos produzidos nos últimos 30 anos que tratavam sobre Educação Física e Educação Escolar Indígena, no intuito de vislumbrar a produção acadêmica científica existente no âmbito nacional e a correlação entre os temas que investiguei nesta pesquisa.

A definição do marco temporal (30 anos) foi definida mediante o fato já relatado, de que os debates epistemológicos no campo conceitual da Educação Física iniciaram somente na década de 1980, período conhecido como crise de identidade da Educação Física. No mesmo período, tornou-se garantido o direito à modalidade Educação Escolar Indígena às diversas etnias mediante a promulgação da Constituição Federal (1988) e da legislação educacional estabelecida pelo Ministério da Educação.

Ao acessar a plataforma digital da BDTD, no ano de 2019, selecionei o link para *busca avançada* e inseri as palavras-chave: *Educação Física, Educação Escolar Indígena e Educação Indígena Diferenciada*. Como critério de inclusão, selecionei os trabalhos em Língua Portuguesa e que abordassem sobre a Educação Física no âmbito da Educação Escolar Indígena, sendo excluídas produções que, apesar de apresentarem o termo *Educação Escolar Indígena* no título, abordassem outras problemáticas não relacionadas ao meu objeto de estudo (Educação Física).

Como resultados da busca, foram encontrados 70 (setenta) trabalhos, os quais incluíam dissertações de mestrado e teses de doutorado. Mediante leitura dos títulos, resumos e metodologias, selecionei 13 produções publicadas em língua portuguesa: 03 teses de doutorado e 10 dissertações de mestrado, as quais estavam disponibilizadas de forma online e gratuita e tratavam especificamente sobre os termos pesquisados (Educação Física e Educação Escolar Indígena).

Para a organização do conjunto total das materialidades encontradas, fez-se necessária a criação de grupamentos por proximidade temática com o objetivo de identificar, essencialmente, o tipo de abordagem que cada uma das produções textuais apresenta acerca do assunto pesquisado. Este grupamento se deu a partir da leitura dos resumos e metodologias de cada produção selecionada.

Como síntese desse levantamento, apresento as 13 (doze) produções encontradas em 04 (quatro) grupamentos temáticos: Interculturalidade (05), Cultura corporal (05), Estudos Etnográficos (02) e Política Pública (01). As produções estão organizadas em ordem decrescente, a partir do ano de publicação (da publicação mais recente para a produção pioneira encontrada na BDTD).



**Quadro 3:** Resultado Geral da Busca sobre Teses e Dissertações na BDTD (2019)

	TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	GRUPAMENTO
<b>BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (2019)</b>	Dissertação	“Educação Física não é só isso, é muito mais”: uma etnografia em uma escola estadual indígena Kaingang de Porto Alegre/RS	Skolaude	2019	Estudos Etnográficos
	Dissertação	As danças indígenas na formação inicial em Educação Física: app didático para o 2º ciclo do Ensino Fundamental	Guimarães	2019	Interculturalidade
	Dissertação	Educação Física e currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do povo originário Potiguara - PB	Freitas	2019	Cultura Corporal
	Tese	Educação Física NA/DA escola indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo	Saneto	2016	Interculturalidade
	Dissertação	A imagem do corpo Kaingang nos Coran-Bang-Rê no século XVIII	Freire	2014	Interculturalidade
	Tese	Jogos dos povos indígenas = trajetórias e interlocuções = Indigenous peoples games: trajectory and interlocutions	Gruppi	2013	Cultura Corporal
	Dissertação	Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do alto rio Negro no Estado do Amazonas	Pereira	2013	Cultura Corporal
	Dissertação	Corpo, movimento e cultura: um estudo fotoetnográfico da imagem do arqueiro nos X e XI Jogos dos Povos Indígenas	Tojal	2012	Estudos Etnográficos
	Dissertação	Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade	Saneto	2012	Interculturalidade
	Dissertação	Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais	Bento	2012	Cultura Corporal
	Dissertação	Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas	Almeida	2008	Cultura Corporal
	Tese	Etno Desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang	Fassheber	2006	Interculturalidade
	Dissertação	A Educação Física na escola indígena: limites e possibilidades	Albuquerque	1999	Política Pública

Fonte: Jesus (2021).

Os trabalhos inseridos na categoria *Estudos Etnográficos* corresponderam a 02 (duas) dissertações nas quais as propostas de estudo estiveram voltadas a analisar a Educação Física ou a Educação Corporal, vislumbrada nas etnias indígenas a partir de pesquisas de cunho antropológico em que os conceitos de corpo, educação, cultura e etnia constituíram como elementos fundamentais para a compreensão da temática investigada.

Deste grupamento, apresento a dissertação desenvolvida por Skolaude, defendida no ano de 2019, estudo em que o autor realiza uma etnografia em uma escola estadual indígena de Porto Alegre (RS) e que teve como objetivo geral a “compreensão dos aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no âmbito da escola estadual indígena”.

A tese de Saneto (2016), denominada “Educação física NA/DA escola indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo”, é caracterizada como uma pesquisa etnográfica que buscou compreender as apropriações do componente curricular Educação Física pela Escola Indígena *Korogedo Paru*, localizada na Aldeia Córrego Grande, entre os municípios matogrossenses Santo Antônio de Leverger e Rondonópolis. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a Educação Física no âmbito da escola indígena, diante da proposta de educação intercultural.

A autora conclui que o componente curricular na Escola Indígena *Korogedo Paru* está imerso num processo dinâmico, próprio do momento atual da modernidade, um panorama de transição e instabilidade já que a Educação Física está posta como componente curricular que é apropriado e ressignificado pelos Bororo de acordo com a sua dinâmica cultural. Ressalta que sua pesquisa apresenta indícios importantes que poderiam contribuir para a formulação e reformulação de políticas públicas específicas aos indígenas no campo da educação, além de dá margem para novas discussões e empreendimentos acadêmicos nesta empreitada dos estudos culturais na Educação Física.

Os estudos na Perspectiva Intercultural têm sido tema de inúmeras produções no contexto nacional. Temas como pluralidade e interculturalidade têm se constituído como importantes elementos para a reflexão sobre as práticas educacionais ao considerarem a diversidade cultural, o reconhecimento das problemáticas e pluralidade étnica que constitui o território brasileiro.

No grupamento *Interculturalidade*, foram agrupadas 03 (três) dissertações de mestrado e 02 (duas) teses de doutorado. Todas reúnem trabalhos em relação à interculturalidade como processo de (re) conhecimento, diálogo, construção e interação entre a racionalidade indígena e “outras” racionalidades culturais.

Um dos primeiros trabalhos desenvolvidos no país que tratam sobre Educação Física e Educação Escolar Indígena na perspectiva intercultural foi a tese defendida por Fassheber no ano de 2006. O referido autor apresentou o estudo denominado “Etno-desporto indígena contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang”, produção científica em que se investigou a noção de corpo indígena de modo específico e tradicional construída na etnia. Fassheber (2006) conceitua nesse trabalho o que chamou de Etno-Desporto,

partindo do reconhecimento de identidade corporal e identidade do Desporto e o espaço central que o futebol assume nas relações sociais estabelecidas pelos Kaingang.

O grupamento *Cultura Corporal* concentra 05 (cinco) produções: 01 (uma) tese de doutorado e 04 (quatro) dissertações de mestrado, as quais estão direcionadas a tratar, entender e discutir questões relacionadas ao corpo e às práticas corporais indígenas na EF como componente curricular tanto para a escola indígena quanto para a escola regular.

Deste grupamento, destaco a dissertação defendida por Pereira, no ano de 2013, intitulada: “Tessituras da Cultura Corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas”, desenvolvida na comunidade Ilha de Duraka-Camanaus, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a Cultura Corporal estava sendo desenvolvida nas aulas de Educação Física da escola indígena de Ensino Fundamental e no cotidiano comunitário dos indígenas. Tratou-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, caracterizada como observacional não intervencionista. Para a produção dos dados, o pesquisador se utilizou de estratégias como a observação não-participante e a entrevista semiestruturada e o caderno de campo, das quais participaram vinte e cinco pessoas indígenas da comunidade, sendo estas: professores indígenas, pais/responsáveis e lideranças indígenas.

Pereira (2013) conclui em sua dissertação que a Educação Física Escolar Indígena, desenvolvida naquela comunidade, sistematiza os conhecimentos tradicionais da Cultura Corporal de Movimento, servindo também para divulgar os aspectos corporais das culturas indígenas para a sociedade brasileira, assim como estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si. Outro aspecto de destaque neste estudo foi a discussão de políticas públicas relacionadas ao esporte e ao lazer, que poderão nortear outras práticas e estudos futuros. O autor conclui que sua dissertação traz, sobretudo, a aquisição de diversos conceitos étnicos e o entendimento da aplicabilidade do patrimônio material e imaterial étnico nas aulas regulares das escolas indígenas.

Outra produção encontrada no portal da BDTD que se refere ao grupamento da *Cultura Corporal* foi a pesquisa denominada “Esporte e Cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas”, dissertação desenvolvida por Almeida (2008), no estado de Pernambuco, que teve como objetivo analisar as práticas corporais realizadas nos IX Jogos dos Povos Indígenas e sua relação com os princípios e elementos que caracterizam o esporte de alto rendimento, investigando o alcance dos objetivos propostos pelo evento. O autor afirma que a atual estruturação do evento contribui para o processo de desenvolvimento de esportivização e

ressignificação das práticas corporais e do comportamento desses povos, reforçando a tendência de integração dos povos indígenas na sociedade global.

No grupamento *Política Pública* encontrei 01 (uma) dissertação defendida por Albuquerque (1999), pesquisa que pode ser considerada a primeira produzida no país que aborda a temática Educação Física e Educação Escolar Indígena.

O trabalho intitulado “A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades”, investiga a Educação Física no âmbito da educação escolar indígena do estado do Acre. A autora analisa os elementos que se configuram como agentes e forças de interesse da sociedade nacional, as articulações do movimento indígena a partir da década de 1980 e a introdução da disciplina Educação Física nas escolas indígenas do estado do Acre. Albuquerque (1999) conclui que a Educação Física no âmbito da Educação Escolar Indígena apresenta as seguintes possibilidades: servir como elemento de releitura das práticas corporais da sociedade envolvente e como elemento de revitalização cultural e reforço da identidade.

Em outra busca realizada no mesmo período no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em 2019, encontrei outros dois trabalhos a respeito da temática investigada: o primeiro realizado por Mileski em 2018 e outro desenvolvido Anastácio Neto em 2007.

Mileski (2018) apresenta uma pesquisa na qual buscou compreender como a Educação Física tem sido ministrada nas escolas indígenas, intitulada “Os Guarani no norte do Paraná: cultura corporal e educação escolar indígena”. O autor emprega o Materialismo Histórico Dialético para realizar uma pesquisa etnográfica, por meio do estudo bibliográfico, documental e de campo em 04 escolas indígenas.

A tese defendida pelo autor é a de que a Educação Física na Escola Indígena, assim como na escola pública ofertada para a classe trabalhadora brasileira, não permite que os estudantes indígenas recebam um trabalho pedagógico que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, em razão da conjuntura econômica política, da falta de infraestrutura e formação de professores que impendem a concretização das políticas educacionais para as escolas indígenas.

Anastácio Neto (2007) apresenta um trabalho no qual buscou investigar e compreender o ensino-aprendizagem produzido pela Educação Física na Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”, no município de Aquidauana-MS. Inicialmente, o autor realizou um levantamento na escola indígena, no qual elegeu o componente curricular no ensino fundamental como objeto de estudo, tendo como pressupostos teóricos os enfoques dos estudos étnicos e interculturais.

A pesquisa discute temas como a escola como instituição formadora, a educação intercultural e currículo, abordando sobre a diversidade étnica, as diferenças culturais e o rompimento com as práticas dominantes, o currículo e as relações entre conhecimento, poder e identidade social. Questiona em sua dissertação “A educação física escolar na escola municipal indígena “Marcolino Lili”: uma possibilidade de fortalecimento étnico”, qual conhecimento cultural é priorizado pela Educação Física e como esses conhecimentos são trabalhados nesta escola Indígena.

Após a incursão na realidade escolar, o autor evidencia a limitação da educação escolar indígena, no que concerne a sua estruturação curricular e organizacional, devido ao processo recente de implementação da escola indígena. Em relação ao componente curricular, afirma que não há uma sistematização dos conhecimentos da área na prática pedagógica e ressalta a importância de uma proposta de Educação Física intercultural, voltada para a formação social do aluno que possibilite a construção de sua personalidade e possa fortalecer sua identidade cultural.

Os trabalhos apresentados possibilitaram melhor compreensão dos questionamentos emergentes durante a organização da problemática e desenvolvimento deste estudo, corroborando para a definição das estratégias investigativas e da análise do componente curricular Educação Física na escola indígena dos Borari.

Mediante a leitura das produções em destaque, percebi que a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre a Educação Física no contexto da Educação Escolar Indígena restringiam-se à análise do componente curricular e a prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar e não consideravam os embates históricos e sociais enfrentados pelos indígenas para a conquista do direito à educação escolar.

A partir da compreensão da necessidade da apresentação da conjuntura social enfrentada pelos povos indígenas do município de Santarém-PA, inicio o presente estudo descrevendo sobre a mobilização social que emerge a partir da década de 1990 na região do Baixo Tapajós, relatando o modo como as etnias se organizaram coletivamente para reivindicar a posse territorial e a implantação da modalidade Educação Escolar Indígena. Essa apresentação sobre o contexto social torna-se fundamental para apresentação sobre a etnia estudada: os Borari da T.I Maró e suas conquistas ao longo dos anos 2000, bem como a análise sobre a Educação Física desenvolvida em seu território.

#### **4. A REIVINDICAÇÃO POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA**

Esta seção tem por objetivo apresentar a conjuntura social instaurada no município de Santarém-PA na década de 1990, o contexto social no qual os povos indígenas do Baixo Tapajós, etnias consideradas extintas na região, saem da invisibilidade na região mediante ameaças ao seu modo de vida e expulsão dos territórios habitados. Inicialmente, discorro sobre a mobilização das etnias e o processo de luta e reivindicações dos direitos sociais: Território e Educação Escolar Indígena. Posteriormente, trato sobre as principais conquistas alcançadas pelo grupo: implantação da Educação Escolar Indígena no município e a criação da categoria “Escola Indígena” junto à SEMED-Santarém.

##### **4.1 O Movimento Indígena do Baixo Tapajós**

A implantação da Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Maró decorreu de uma mobilização social, iniciada nos anos finais da década de 1990, período em que populações que habitavam no Oeste do Pará, especificamente nos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra, passaram a reivindicar a implementação dos direitos sociais garantidos aos povos indígenas na Constituição Federal de 1988.

Populações conhecidas e rotuladas pela sociedade nacional como “povos da floresta”, “caboclos” e/ou “ribeirinhos”, que habitavam na região do Baixo Tapajós<sup>11</sup> se apoderaram da legislação e, organizados política e juridicamente em associações e conselhos, passaram a afirmar a condição indígena no sentido de assegurar o reconhecimento oficial e a posse dos territórios historicamente ocupados.

Dentre essas populações, os Borari e Arapiun do Maró saem da invisibilidade no início dos anos 2000, aliados a outros grupos populacionais em um movimento de reafirmação de identidades indígenas, exigindo o reconhecimento étnico, a posse e manutenção de seu território e a implementação da Educação Escolar Indígena nas instituições de ensino presente em suas aldeias.

Conforme relato de Rodrigues (2016, p. 47):

A partir da última década do século passado, povos indígenas do Baixo Tapajós que eram tidos como extintos, passaram a se reassumir indígenas, resgatando sua condição histórica, reafirmando sua identidade étnica e, conseqüentemente, consolidando o movimento em direção à saída da invisibilização. Esse movimento, envolveu, de um

---

<sup>11</sup> A região do Baixo Tapajós (afluente do rio Amazonas) compreende uma região de alta densidade demográfica situada no Oeste do Pará, banhada pelo Rio Tapajós e que compreende uma extensão territorial correspondente aos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra, onde estão localizadas a maior parte das comunidades/aldeias indígenas da região.

lado, a resistência à aceitação da denominação identitária de caboclo. De outro lado, para a preservação e manutenção enquanto grupo etnicamente diferenciado, envolveu a necessidade de revitalizar e consolidar seus próprios sistemas de representação política, social e cultural, seus próprios mecanismos de tomada de decisão, de controle e uso dos recursos dos territórios e do estabelecimento de canais próprios de interlocução com os poderes instituídos.

O citado autor explica que, ao longo do século XX, os povos indígenas eram considerados extintos na região do Baixo Tapajós. No entanto, na década de 1990, configurou-se na região um movimento em direção à saída da invisibilização e retomada da indianidade visando à preservação e manutenção de identidades indígenas das populações que habitavam às margens dos rios da região.

Esse processo envolveu a resistência às denominações impostas pela sociedade nacional (não aceitação dos rótulos pelos quais eram conhecidos). Por outro lado, coadunou para a organização de um movimento de revitalização dos valores, costumes culturais e formas próprias de organização das etnias indígenas existentes no contexto regional, o qual ficou conhecido como “Movimento Indígena do Baixo Tapajós”.

A mobilização social dos povos indígenas do Baixo Tapajós representou um processo de saída da invisibilização de grupos populacionais que habitavam ao longo dos rios Tapajós e seus afluentes (Arapiuns e Maró), um movimento constituído por dois grupos que habitavam na área de duas reservas de proteção ambiental que emergem no contexto regional em um movimento de reelaboração das tradições e costumes indígenas visando à manutenção e posse de seus territórios (IORIS, 2009).

O Movimento Indígena do Baixo Tapajós despontou em 1998, ano em que um evento ímpar ocorre no contexto regional: os habitantes de um povoado localizado à margem direita do Rio Tapajós, no município de Belterra, passam a afirmar o pertencimento a uma etnia indígena e a exigir perante as autoridades locais a demarcação territorial.

[...] o pequeno vilarejo chamado Takuara, localizado à margem direita do rio Tapajós, município de Belterra, *assumiu* publicamente sua identidade indígena. A decisão foi tomada após o falecimento do seu líder, o *curador* Laurelino (31/05/1998), que provocou grande comoção entre as famílias, que se reuniram para escutar, repetidas vezes, a entrevista que ele me concedera, em 1994 e 1995. Causou profunda reflexão os trechos em que ele dizia que era índio, filho de pais —puro índio, e que não se envergonhava dessa condição. Com essas palavras ecoando nas mentes, os filhos do falecido pajé sugeriram aos outros moradores que deveriam se *assumir* como *índios* e buscar a demarcação das suas terras (VAZ FILHO, 2010, p.34).

O citado autor explica que, os moradores de Takuara decidiram assumir a identidade indígena e reivindicar a demarcação territorial após o falecimento do líder de Takuara, representante local que havia afirmado nos anos de 1994 e 1995, ascendência à etnia Munduruku e ordenara a seus descendentes que exigissem a demarcação do território indígena.

O pedido da liderança local originou o início da reivindicação territorial, no ano de 1998, quando os habitantes de Takuara recorreram à Fundação Nacional do Índio para que realizasse a demarcação do território Munduruku.

Esse acontecimento gerou ampla repercussão no cenário regional e foi considerado pelos pesquisadores da mobilização social (IORIS, 2009; VAZ FILHO, 2010; RODRIGUES, 2016; TAPAJÓS, 2019), elemento de destaque no processo de reivindicações dos direitos indígenas da região, uma vez que os habitantes de Takuara foram os primeiros a afirmarem o pertencimento a uma etnia indígena considerada extinta na região.

Contudo, a mobilização social que emerge em Takuara nos anos finais do século XX tem suas origens na década de 1970, período em que vários conflitos territoriais ocorreram no contexto regional e impactaram diretamente o modo de vida das populações que habitavam às margens dos rios da região. Um grupo constituído por 18 *comunidades ribeirinhas*<sup>12</sup> que residiam à margem direita do Rio Tapajós, no município de Belterra, seria desapropriado de suas residências mediante a criação de uma unidade de conservação ambiental, em uma área intitulada Floresta Nacional do Tapajós (FLONA).

Na margem direita do Rio Tapajós, a criação de uma Floresta Nacional (Flona Tapajós), em 1974, desencadeou uma série de conflitos sociais, pois esse tipo de reserva florestal não permitia, na época, a residência de pessoas no seu interior. Como não havia sobreposição da reserva com os territórios de 18 comunidades ribeirinhas, a posição inicial do Instituto brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) indicava a necessidade de remoção dessas comunidades, e a sua realocação numa região fora dos limites da Flona (TAPAJÓS, 2019, p.39).

De acordo com Tapajós (2019), no ano de 1974, a criação de uma unidade de conservação, a Flona Tapajós, desvela os conflitos territoriais na região do Baixo Tapajós. Neste período, a legislação nacional não permitia a permanência de populações em áreas de conservação ambiental, portanto, as normativas jurídicas determinavam que as comunidades que habitavam na área deveriam ser realocadas para outra região.

Mediante a situação que se apresentara, as populações organizaram-se em associações e sindicatos visando à permanência nos locais historicamente habitados. Após anos de intensa resistência, foram estabelecidas novas diretrizes na legislação nacional que permitiram a

---

<sup>12</sup> Ioris (2009, p. 232) explica a origem do termo *comunidades ribeirinhas*. Conforme relato da antropóloga: “[...] ‘comunidade’ configura uma unidade político-espacial. Ela denota um conjunto de direitos comuns de residência e usos comunais dos recursos sobre determinada extensão de terra, assim como das formas associativas e representativas, conferindo aos seus membros autonomia sobre as decisões internas e sobre um espaço territorial. A introdução do termo é atribuída aos trabalhos de organização popular das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da Igreja Católica, desenvolvidos a partir da década de 1960, quando, segundo seus relatos, começaram a deslocar suas moradias dos centros das matas para fixá-las nas áreas da beira do rio”.



permanência de moradores em áreas de unidade de conservação. Vaz Filho (2010, p.41) descreve como os impasses foram amenizados na região:

A nova legislação já permitia populações tradicionais dentro das Flonas com alguma liberdade para desenvolver suas atividades econômicas. E os representantes das comunidades pareciam já aceitar essas condições. Mas esse processo ganhou um novo capítulo quando Takuara, Bragança e Marituba —assumiram a identidade indígena.

A partir da mobilização das comunidades afetadas, a legislação nacional foi alterada e novas diretrizes foram estabelecidas, normativas que permitiram a permanência de populações tradicionais, grupos sociais que habitavam na área correspondente à região da Flona Tapajós. Desta forma, os moradores que habitavam nas comunidades afetadas puderam continuar na unidade de conservação ambiental e desenvolver atividades econômicas necessárias e inerentes ao seu modo de vida.

Entretanto, durante a década de 1980 situação semelhante à que acontecera aos habitantes da região da Flona Tapajós ocorreu na outra margem do Rio Tapajós, na região do Rio Arapiuns, onde residem os indígenas do Maró e populações ribeirinhas. Outro acontecimento que coadunaria para um período de intensos conflitos e embates territoriais entre o Estado e as populações locais.

Tapajós (2019, p. 40) descreve como iniciaram os conflitos na margem esquerda do Rio Tapajós:

Do outro lado do Rio Tapajós, algumas *comunidades* também vivenciavam situação de conflito pela manutenção de seus territórios, devido à expansão da atividade madeireira promovida pela empresa Amazonex, que adquiriu porções de terras na margem esquerda do Tapajós, município de Santarém. Diante da ameaça de expulsão, os moradores fizeram um pico delimitando a área coletiva das *comunidades*, 13,4 km da margem do rio para o centro da floresta. A área situada além desse limite foi deixada para a madeireira, que em 1981, diante da resistência comunitária, foi forçada a negociar e ceder, deixando para os nativos a faixa de terra reivindicada.

Assim sendo, durante a década de 1980, o Governo do Estado Pará vendeu porções de terra situadas à margem esquerda do Tapajós a uma empresa madeireira, a *Amazonex*. A chegada e expansão da atividade madeireira na região preocupou as populações locais, afinal, na década anterior, os moradores da região da Flona Tapajós quase haviam sido expulsos de seus territórios que ocupavam historicamente.

Mediante a ameaça de expulsão e visando garantir a permanência nos locais habitados, moradores da região do Rio Arapiuns organizaram uma ação para delimitar uma extensa área de terra destinada para uso exclusivo das comunidades. Posteriormente, a área delimitada seria denominada “Reserva Extrativista Tapajós/Arapiuns”, uma área abrangente conquistada pelos moradores da região no ano de 1998.

O Decreto, assinado em 11 de novembro de 1998, delimitou uma área de aproximadamente 647 mil hectares, abrangendo os municípios de Santarém e Aveiro. A área da Resex Tapajós- Arapiuns abarcou as terras circundadas pela margem esquerda do Rio Tapajós e pela margem direita dos rios Arapiuns e Maró, em seus limites leste, norte e oeste, respectivamente. [...] a área que compreendeu a Resex Tapajós-Arapiuns contemplou cerca de 20 mil pessoas, as quais se encontram distribuídas por 67 comunidades. Embora o processo de regulamentação ainda não esteja concluído, a criação da Resex Tapajós-Arapiuns assegurou a retirada das duas madeiras da área e o fim da exploração comercial de madeira no interior de seus limites (IORIS, 2009, p.243).

A partir da delimitação da Resex Tapajós-Arapiuns realizada em 1998, as madeiras implantadas no interior da área foram retiradas e, tanto os moradores que habitavam à margem esquerda do Tapajós quanto os que residem à margem esquerda, pertencente ao rio Tapajós e seu afluente Arapiuns, conquistaram uma área equivalente à 647 mil hectares onde residiam aproximadamente 20 mil pessoas, as quais puderam permanecer em suas localidades.

Apesar da criação da Resex Tapajós Arapiuns contemplar porção de terra situada na região do Rio Arapiuns, os 647 mil hectares delimitados não contemplaram os indígenas do Maró, ocorrência que reverberou na chegada da madeira atuante na área habitada pelos Borari e Arapiun. A chegada das madeiras decorreu de uma intervenção do Estado do Pará que deu permissão de exploração em áreas no entorno e dentro da atual Terra Indígena Maró, intensificando os conflitos territoriais na região.

Tendo em vista os acontecimentos que ocorriam no Baixo Tapajós e a legislação nacional favorável aos povos indígenas, os Munduruku de Takuara, habitantes da região da Flona Tapajós, passam a afirmar o pertencimento étnico e reivindicar direitos territoriais. Portanto, são considerados os precursores na reivindicação dos direitos sociais inerentes ao grupo na região do Baixo Tapajós e, se tornam pioneiros na requisição da implantação da Educação Escolar Indígena.

Com a afirmação dos habitantes de Takuara, as comunidades vizinhas (Bragança e Marituba) unem-se ao movimento e afirmam ascendência à etnia Munduruku. A mobilização social se expande, e outras comunidades do Baixo Tapajós unem-se à reivindicação territorial e étnica indígena. Desta forma, no início dos anos 2000, o Movimento Indígena do Baixo Tapajós representava 40 comunidades/aldeias indígenas, da região da Flona, da área da Resex Tapajós/Arapiuns e do Planalto Santareno, localidades em que habitavam aproximadamente 7 mil pessoas (VAZ FILHO, 2010).

Portanto, a mobilização social instaurada no Baixo Tapajós na década de 1990, a qual esteve relacionada a disputas em torno de acesso e controle de territórios, configurou-se em três momentos:

1) de um caboclo cultural e territorialmente destituído que quase foi expulso das terras que ocupava; 2) de uma população tradicional concebida junto às reservas ambientais; e 3) dos indígenas que se mobilizam pelo reconhecimento de seus territórios como ‘terra indígena’ (IORIS 2009, p.230).

Desta forma, a configuração do Movimento Indígena do Baixo Tapajós em três grandes momentos. O primeiro, iniciado na década de 1980, quando os habitantes da margem direita do Tapajós seriam expulsos dos locais habitados durante a criação da Flona Tapajós. O segundo trata-se da criação da Resex Tapajós-Arapiuns, período em que ribeirinhos ameaçados por empresas madeireiras que chegavam na região dos rios Tapajós e Arapiuns delimitam uma porção de terras para uso coletivo. Já o terceiro ocorre quando os indígenas, ameaçados pela expansão das madeireiras exigem o reconhecimento da ascendência indígena e demarcação de seu território.

Outro marco importante para a mobilização social foi a criação do Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA), que surgiu como principal representação política dos indígenas na região. A criação do conselho ocorreu no início dos anos 2000, após a participação na Marcha dos 500 Anos para Porto Seguro. Além de representar juridicamente as populações do Baixo Tapajós, o CITA passou a organizar eventos e encontros nas aldeias/comunidades localizadas ao longo dos rios Tapajós e Arapiuns e Maró (IORIS, 2009).

Ao longo dos eventos realizados nas aldeias/comunidades indígenas, a questão territorial era fator preponderante, afinal, foi a luta pela manutenção e posse dos territórios habitados que impulsionou a organização coletiva das populações do Baixo Tapajós. Contudo, nos encontros e eventos promovidos pelo movimento indígena, ganharam destaque duas garantias sociais que foram exigidas pelas lideranças indígenas perante as autoridades competentes do município de Santarém: a implantação da Educação Escolar Indígena e de um Distrito Sanitário Especial Indígena.

As expectativas eram de que um Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) para a saúde indígena seria implantado nos próximos meses e que a identificação e delimitação das Tis dos Munduruku, na Flona aconteceria em agosto próximo. [...] O mesmo clima de otimismo era notado como relação à implantação da educação escolar indígena, que deveria ser cobrada nas prefeituras (VAZ FILHO, 2010, p. 48).

As lideranças indígenas elencaram os três direitos sociais básicos garantidos na CF (1988) que deveriam ser implementados nas comunidades/aldeias participantes da mobilização social. O autor explica que o primeiro se tratava da identificação e delimitação dos territórios indígenas. O segundo direito requerido consistia na criação do “Distrito Sanitário Especial Indígena”, um sistema de saúde que deveria ser implantado no município de Santarém-PA e atenderia aos povos indígenas da região. No que tange à implementação da Educação Escolar

Indígena, terceira reivindicação apresentada às autoridades municipais, esperava-se que fosse consolidado um *ensino diferenciado* nas escolas onde eram requeridos os territórios.

O território da etnia Munduruku foi identificado e delimitado pela FUNAI no ano de 2003 e, como relatado anteriormente, o mesmo ocorreu com a Terra Indígena Maró, no ano de 2011. Concomitantemente, no que se refere às reivindicações por Educação Escolar Indígena, a implantação do direito no município de Santarém teve um importante passo no ano de 2006, quando os indígenas conquistaram a criação na SEMED-Santarém da Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEI) para implementar a Educação Indígena Diferenciada nas comunidades/aldeias indígenas da região (VAZ FILHO, 2010; RODRIGUES, 2016).

Quanto à reivindicação pela criação do Distrito Sanitário Especial Indígena, a exigência não foi atendida mediante a justificativa de que os territórios indígenas não haviam sido demarcados, fator que impossibilitaria iniciar o atendimento às comunidades/aldeias indígenas do Baixo Tapajós. Vaz Filho (2010, p.48) afirma que o órgão responsável alegava o fato de que: “as TIs dessas *comunidades* ainda não eram identificadas, ou que faltava a FUNAI apresentar um documento de reconhecimento legal desses povos indígenas. Quando chegasse esse documento, a FUNASA iniciaria o atendimento”.

Em 19 de julho de 2017, foi emitida a sentença da Justiça Federal determinando que a Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI) ofertasse à saúde diferenciada às 13 etnias indígenas do Baixo Tapajós. A decisão judicial previa três etapas para garantia do direito: primeiro, o cadastramento dos indígenas usuários da saúde diferenciada, o segundo, a inclusão destes no atendimento na Casa de Saúde Indígena (CASAI) em Santarém e a terceira etapa deveria compreender a seleção e contratação de equipes multidisciplinares.

Apesar da determinação, no ano de 2018, representantes indígenas necessitaram tomar medidas drásticas para a implementação do direito. Liderados pelo CITA, os indígenas ocuparam durante uma semana a sede da SESAI localizada em Santarém e tiveram lideranças presas pela Polícia Federal. Na ocasião, os indígenas exigiam a implantação de Unidades de Pronto Atendimento e de Unidades de Saúde 24 horas para atender às populações indígenas do Baixo Tapajós<sup>13</sup>.

Em dezembro de 2019, o Ministério Público Federal solicitou à Justiça Federal cobrança de multa de 13 milhões de reais à SESAI e multa pessoal à diretora do órgão mediante o

---

<sup>13</sup> As informações apresentadas neste trabalho à respeito do direito à saúde diferenciada na região do Baixo Tapajós foram encontradas no formato digital nos endereços eletrônicos: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/12/02/secretaria-da-sesai-pode-receber-multa-por-descumprir-sentenca-que-ordena-atendimento-em-saude-a-13-etnias-indigenas.ghtml> e no site disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/povo-tupinamba-do-baixo-tapajos-luta-por-seus-direitos/>.

impedimento contratação de equipe de atendimento à saúde indígena. Em contrapartida, a SESAI apresentou em janeiro de 2020 uma equipe multidisciplinar para garantir o direito às populações indígenas da região.

Portanto, a mobilização dos povos indígenas do Baixo Tapajós obteve progressivo avanço em suas reivindicações ao longo dos anos 2000. Os indígenas conquistaram dois dos principais direitos reivindicados. Tal afirmação é possível mediante a constatação de que dois territórios indígenas foram identificados e demarcados (etnias Munduruku e Borari e Arapiun), e ocorreu a implantação da Modalidade Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA.

Em síntese, a instauração de conflitos territoriais em áreas localizadas ao longo dos rios Tapajós, Arapiuns e Maró, resultou em uma mobilização social que despontou nos anos finais da década de 1990, conhecida como Movimento Indígena do Baixo Tapajós. A primeira etnia a reivindicar o reconhecimento étnico e territorial foram os Munduruku de Takuara. No entanto, outras localidades da região, afetadas pela chegada de empresas madeireiras na região, passaram a aderir ao movimento e, no início dos anos 2000, 12 etnias localizadas em 40 comunidades/aldeias indígenas na região do Baixo Tapajós, Arapiuns e Planalto Santareno passam a reivindicar a identificação de seus territórios e os direitos sociais básicos: Saúde Indígena e Educação Escolar Indígena.

Tendo em vista que a Educação Escolar Indígena nas aldeias/comunidades indígenas fora uma das principais reivindicações apresentadas pelo Movimento Indígena do Baixo Tapajós às autoridades estatais, descrevo a seguir como ocorreu o processo de reivindicação e implantação do direito no município de Santarém-PA.

#### **4.2 A implantação da Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA**

Semelhantemente ao processo de reivindicação territorial no Baixo Tapajós, a exigência pela implantação da Educação Escolar Indígena nas comunidades/aldeias da região iniciou-se nos anos 2000, conforme relata Rodrigues (2016, p. 86): “Na região do baixo Tapajós as reivindicações por educação escolar indígena despontaram nos anos 2000 através da pressão exercida pelos indígenas Munduruku da comunidade de Takuara aos poderes constituídos para concretização deste direito”. As lideranças indígenas requeriam perante as autoridades municipais a realização de processos de ensino diferenciados nos territórios reivindicados, exigência que será vislumbrada ao longo deste estudo como Educação Indígena e Diferenciada.

A respeito da conquista à Educação Diferenciada e a importância da escola para os povos indígenas, Saneto (2016, p. 15) afirma que:

A escola, espaço institucional histórico de imposição de valores, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como um lugar que possibilita a construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política. O direito a uma Educação Escolar Indígena foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e por simpatizantes de suas causas. Essa conquista significou um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país. A educação escolar diferenciada, como direito, nasce de um amplo campo de diversidade sociocultural no país, submetido historicamente às práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais.

Pode-se afirmar que, a escola, uma das instituições implantadas pela sociedade nacional nos territórios e comunidades indígenas do país, e que, ao longo do século XX, serviu aos interesses dos povos dominadores, que instituiu durante décadas os valores, a religião e modo de vida da sociedade eurocêntrica. Ao ser conquistada pelo grupo nos anos finais da década de 1990, passa a ser um importante elemento que contribuiu para a reorganização de suas formas próprias de educação escolar, processo no qual produção do conhecimento sistematizado considera a realidade específica de cada etnia, as tradições e costumes culturais inerentes ao seu modo de vida.

A etnia Munduruku, como adiantei acima, constituía uma das mais importantes lideranças da mobilização social e foram os precursores na reivindicação pelo direito. Colares (2013) explica que a etnia requeria que, nos processos de ensino desenvolvidos em suas aldeias, fosse empregada a língua materna de seus ancestrais e que fossem inseridos no âmbito da instituição escolar as manifestações culturais e práticas pertinentes ao seu contexto social.

É imprescindível ressaltar que, no período em que os indígenas do Baixo Tapajós iniciaram as reivindicações por Educação Escolar Indígena, já haviam garantias jurídicas que asseguravam esse direito. Dentre os parâmetros legais, destacamos as normativas apresentadas através Promulgação da CF (1988), da LDBEN (1996) e da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.

Na CF de 1988, em seu capítulo VIII, art. 210, foram asseguradas aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e a elaboração de processos específicos de aprendizagem, prenúncios que possibilitavam a criação de uma modalidade de ensino específica aos povos indígenas do país. Posteriormente à promulgação da Constituinte, o Ministério da Educação firmou nos art. 78 e 79 da LDBEN (1996) o dever da União apoiar técnica e financeiramente o provimento necessário para a concretização da educação intercultural<sup>14</sup> e o ensino bilíngue aos povos indígenas.

---

<sup>14</sup> A educação intercultural ou interculturalidade pode ser considerada uma opção política e também uma discussão planetária, que dá a possibilidade do reconhecimento dos saberes e conhecimentos produzidos pelos povos indígenas de modo que possam fazer parte dos processos educativos desenvolvidos em suas escolas. Knapp

As garantias firmadas pelo Ministério da Educação, na década de 1990, consolidaram um período de avanços favoráveis ao grupo no que diz respeito às normativas jurídicas para regulamentação da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena. A nova legislação educacional brasileira, decorrente da CF de 1988, apresentava essa nova modalidade de ensino e estabelecia a criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas estaduais e municipais de ensino do país, direito que deveria ser implementado nos territórios, aldeias e comunidades indígenas mediante a reivindicação e exigência dos próprios agentes interessados, as etnias indígenas.

Mediante a publicação da LDBEN (1996), o Ministério da Educação reconheceu e sugeriu a necessidade de formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos próprios a cada grupo e, nesse sentido, diferenciados em relação aos materiais didáticos nacionais, em termos dos objetivos do ensino e dos processos de aprendizagem próprios de cada grupo indígena.

Oficialmente, o estabelecimento da criação da modalidade Educação Escolar Indígena ocorreu no ano de 1999, mediante a publicação do Parecer CNE-14/1999, que estabelece a criação da categoria “Escola Indígena” no Sistema Oficial de Ensino e da Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou as “Diretrizes para o funcionamento e criação das escolas indígenas”.

De posse dos conhecimentos a respeito da legislação educacional, as lideranças do Movimento Indígena do Baixo Tapajós formularam algumas estratégias para a conquista do direito na região do Baixo Tapajós. Oficialmente, a reivindicação foi apresentada pelos indígenas às autoridades do município de Santarém-PA no ano de 2003, perante a elaboração de um documento proveniente de um dos encontros anuais realizados no contexto regional, a “Carta Aberta às autoridades”.

A Carta Aberta às autoridades foi escrita a punho pelos indígenas da região do baixo tapajós durante o IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns na Aldeia Bragança, entre os dias 11 a 13 de julho de 2003. Esse documento foi direcionado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Brasília, e esta encaminhou para a 6ª Câmara da Procuradoria da República (ABREU, 2014, p.96).

---

e Martins (2017, p. 98) afirmam que: “somente nos últimos anos a interculturalidade foi apresentada como uma alternativa para garantir o respeito a diversidade cultural (respeito negado, negligenciado e combatido por meio dos diversos modelos de educação propostos até então, que eram de caráter integracionista e autoritário, nocivos as sociedades indígenas). No entanto, para além dos discursos sobre a educação diferenciada, e preciso tomar a interculturalidade como base para a construção da Educação Escolar Indígena.

Dentre as principais questões apresentadas, o documento elencava direitos sociais básicos (território, saúde e educação), que de acordo, como seus idealizadores, eram carecedores de medidas urgentes na região.

A “Carta Aberta às Autoridades” que tratava sobre a precariedade na área da saúde e solicitava agilidade no processo de demarcação das terras habitadas, no que tange à área da educação, relatava a seguinte questão-problema:

O processo educativo desenvolvido em nossas aldeias é o mesmo desenvolvido em geral que parte do Brasil. No entanto somos cidadãos brasileiros de cultura diferentes. Diante desta realidade a garantia plena de nossos direitos a uma educação escolar indígena de qualidade e diferenciada, que atenda aos anseios dos povos indígenas. Propomos e exigirmos a construção de um projeto político pedagógico diferenciado e vinculado ao Estado tendo como base do projeto o cotidiano da criança e subsídio o material pedagógico, criar uma cartilha de mitos e lendas que desenvolva a arte indígena nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula. Capacitação específica dos professores indígenas e contratar; - Criação de escolas nas aldeias indígenas; - Implantação do ensino fundamental e médio; -Que nas universidades seja criado um espaço para formação e capacitação dos professores indígenas; -Formar um fórum para discussão da educação nas regiões do Tapajós e Arapiuns (SANTARÉM, 2003, apud ABREU, 2014, p. 97).

Como podemos verificar no trecho acima, além da Carta representar um momento de luta por melhorias, caracterizou-se também como um momento de conscientização e reconhecimento da importância da educação escolar para o processo de afirmação étnica dos povos indígenas do Baixo Tapajós. Além da implantação do direito, foram exigidas alterações fundamentais na estrutura organizacional, tais como a elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) e a capacitação e contratação de professores indígenas para atuarem nas escolas de seus territórios.

As reivindicações apresentadas pelos indígenas da região eram respaldadas pela legislação educacional pertinente à Educação Escolar Indígena. Necessariamente, a concretização do direito no Baixo Tapajós ocorreria perante a “transformação das escolas em indígenas” e da reelaboração das propostas pedagógicas no âmbito das instituições de ensino, para atender aos interesses dos indígenas por Educação Indígena Diferenciada.

Dando continuidade aos procedimentos formais, com a chegada da carta na 6ª Câmara da Procuradoria Geral da República em Brasília, o documento foi levado até a coordenação geral de educação da FUNAI e, em novembro de 2004, instaurado o Procedimento Administrativo (PA) nº 1.00.000.001952/2004-27, para averiguar as denúncias e informações apresentadas na documentação. No ano subsequente, os autos do PA foram encaminhados para o Ministério Público Federal do Estado do Pará (MPF), instituição que deveria verificar *in locu* as denúncias expostas pelos indígenas.



No ano de 2006, mediante o envolvimento do órgão federal e a pressão exercida pelas lideranças indígenas, a Prefeitura Municipal de Santarém começou a estruturar uma resposta à solicitação e organizar no âmbito da secretaria municipal os procedimentos necessários para a implementação do direito requerido. Abreu (2014, p. 101) explica que:

No mês de novembro de 2006, atendendo requerimento do MPF/Santarém, a Semed do município de Santarém, apresentou como resposta, por meio do Ofício nº 1.223/06, que teria criado a Coordenação da Educação Escolar Indígena para atender onze etnias com educação escolar diferenciada, que habitam as regiões do Tapajós, Arapiuns e Planalto Santareno, como primeiras medidas para implementar o direito à educação diferenciada.

A primeira ação da SEMED-Santarém para implantação do direito efetivou-se mediante a realização de um levantamento das escolas que seriam inclusas na modalidade Educação Escolar Indígena. Através do Ofício nº 1.223/06 enviado em resposta ao requerimento emitido pelo MPF de Santarém, a prefeitura relatava a existência de 17 instituições escolares que seriam incorporadas à categoria “Escola Indígena”, que estava sendo estruturada na Secretaria Municipal de Educação. As escolas estavam situadas em comunidades/aldeias das regiões do rio Tapajós, Arapiuns e Planalto Santareno, nos locais onde eram reivindicados os territórios por 11 etnias indígenas.

Além de diagnosticar o quantitativo de escolas indígenas da região participantes da modalidade de educação, no ofício encaminhado ao MPF de Santarém, a prefeitura afirmava ter criado a Coordenação de Educação Escolar Indígena no âmbito da SEMED-Santarém, setor ao qual recairia a função de organizar as ações pedagógicas que seriam desenvolvidas nas instituições escolares indígenas da região do Baixo Tapajós.

Vaz Filho (2010, p. 51) afirma que “a Coordenação de Educação Escolar Indígena, da Prefeitura de Santarém, tinha o objetivo de construir uma educação escolar que respeite a diversidade étnica e o modo de vida próprio dos indígenas”, portanto, consolidava a conquista de um importante setor no âmbito da prefeitura municipal. Desta forma, a criação da CEEI, representou uma das principais conquistas para os indígenas da região, devido, sobretudo, a constituição da coordenação ser preenchida por professores e funcionários favoráveis à mobilização social, elemento que contribuiu para a compreensão das demandas apresentadas pelas lideranças indígenas.

Cunha (2020, p.26) ao discorrer sobre a criação da CEEI explicita sua contribuição para os povos indígenas da região:

A coordenação da Educação Escolar Indígena surge no município de Santarém no ano de 2006 oportunizando aos povos tradicionais uma maior autonomia para pensarem e organizarem seus próprios processos de escolarização. Valorizando suas culturas, línguas e modos diferenciados de aprendizagem.

Tal conquista representava para as etnias um elemento primordial para a consolidação da mobilização social na região e instigava os indígenas a persistirem na luta territorial. Ademais, a função de coordenação da CEEI foi preenchida por uma indígena escolhida pelos indígenas. Com a criação de um setor específico para a modalidade no âmbito da estrutura estatal diretamente voltada para a Educação Escolar Indígena, as reivindicações do movimento indígena foram fortalecidas. Afinal, as comunidades/aldeias da região haviam conquistado um instrumento favorável para a afirmação de identidades indígenas, a instituição escolar, agora voltada à efetivação da escola intercultural, bilíngue e diferenciada como prescrevia a legislação.

Essa conquista foi importante porque no município de Santarém-PA, a Educação Escolar Indígena não estava presente enquanto modalidade de educação escolar. Até então, todas as escolas do município estavam sob comando de uma coordenação geral. Somente em 2004, a prefeitura publicou a emenda Nº 006, de 2004, que estabeleceu a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), por meio da lei Nº 17.685/2004, de 03 de novembro de 2004. Essa lei “disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Santarém e dá outras providências”. E, em seu artigo 96, inciso I, estabeleceu a “ministração da educação infantil e do ensino fundamental em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem (SANTARÉM, 2004).

Desta forma, a primeira menção à organização de processos de aprendizagem específicos aos povos indígenas em Santarém-PA remete ao ano de 2004 e a criação da CEEI no âmbito jurídico concretiza-se em 2006, período em que as lideranças políticas que atuavam na gestão municipal eram vinculadas ao Partido dos Trabalhadores (PT), organização partidária que esteve no poder entre os anos de 2005-2016.

Somente em 2010, mediante a publicação de novas diretrizes pelo CME-STM, foi normatizada a Educação Escolar Indígena enquanto modalidade de Educação Escolar.

89/985456\*-658901458965214781959/8987Em 2010 o Conselho Municipal de Educação de Santarém promulgou a Resolução CME-005/2010 na qual incorporou à regulamentação escolar o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino apresentada pela prefeitura municipal através da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Santarém. No Capítulo I do Título IV, que disciplina a organização didática e os níveis e modalidades de ensino, a Educação Indígena foi elencada dentre as seis ofertas de escolas oferecidas à comunidade (RODRIGUES, 2019, p.105).

Conforme podemos verificar no relato acima, a Resolução nº 005 de 30 de maio de 2010 do Conselho Municipal de Educação de Santarém aprovou a alteração do Regimento Escolar Unificado da Rede Pública Municipal de Ensino e incorporou nos níveis e modalidades de

Ensino a Educação Escolar Indígena dentre a oferta de educação escolar oferecida no município.

No ano subsequente, a Educação Escolar Indígena torna-se regulamentada mediante a publicação da Resolução CME-006/2011, através da qual o Conselho Municipal de Educação fixou as “Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Indígenas”, documento que consolidou a criação da modalidade de educação no sistema municipal de ensino. As constatações relatadas a respeito da implementação da Educação Escolar Indígena em Santarém são reafirmadas por Goch (2017, p.73), que ressalta que:

Acrescenta-se que para a organização e funcionamento destas modalidades de ensino no Sistema Municipal foram disciplinados dois atos normativos, a Resolução nº 006 de 03 de agosto de 2011 que fixou diretrizes para o funcionamento das Escolas Indígenas, e a Resolução nº 007 de 27 de novembro de 2009, que fixou as diretrizes para o funcionamento das Escolas Quilombolas.

Mediante o exposto, pode-se afirmar que a instauração do processo para a implementação da Educação Escolar Indígena ocorreu nos meses finais de 2006, a partir do diagnóstico de escolas indígenas e criação da CEEI, incorporada enquanto modalidade de educação em 2010, através da publicação da Resolução CME-005/2010 e consolidada no ano de 2011, através da publicação da Resolução nº 006 de 03 de agosto de 2011, legislação que criou a categoria “Escola Indígena” no Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA.

Elaborada pela CEEI, a Resolução nº 006 de 03 de agosto de 2011, pode ser considerada a principal legislação destinada à regulamentação da EEI no município. A criação da categoria no sistema municipal de ensino constituiu um progressivo avanço no âmbito jurídico para os povos indígenas do Baixo Tapajós e disciplinou normativamente a Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA.

A Resolução nº 006 de 03 de agosto de 2011 se alinhou a legislação nacional do âmbito da EEI. Nela ficou assegurada às escolas indígenas a valorização e revitalização plena de sua cultura, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, o ensino ministrado na língua materna como forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e o estímulo à construção da autonomia na gestão, administração e na escolha da parte diversificada dos conteúdos escolares necessários.

A referida Resolução apresentava em sua disposição as intencionalidades dos processos educacionais que deveriam ser implementados nas escolas indígenas a partir dos referenciais nacionais existentes no âmbito nacional brasileiro e configurava um elemento essencial para a continuidade das reivindicações por educação. No que diz respeito à formação, a Resolução nº

006 de 03 de agosto de 2011 garantiu a oferta da formação dos professores indígenas e concedeu-lhes prioridade no preenchimento das vagas disponíveis.

Tendo em vista a incorporação da modalidade de educação e a criação da categoria no âmbito da SEMED-Santarém, em 2011 reinicia-se o movimento de pressão junto à secretaria para incorporação de disciplinas diferenciadas no currículo das escolas indígenas. As lideranças políticas e professores participantes da mobilização social passaram a reivindicar a inserção de disciplinas que contemplassem aspectos diferenciados alinhados aos seus próprios interesses (RODRIGUES, 2015).

A reivindicação pela inserção das disciplinas foi atendida pelo setor responsável, no ano de 2012, quando a SEMED-Santarém incorporou no currículo das escolas indígenas dois componentes curriculares que deveriam ser ministrados por professores indígenas e que dariam início à implementação da Educação Indígena Diferenciada nas instituições escolares.

A ação da SEMED/Santarém para garantir educação diferenciada às escolas que estão sob sua responsabilidade iniciou somente em 2012 quando foi inserido na matriz curricular das escolas indígenas do município de Santarém as disciplinas: “Língua Indígena” e “Notório Saber” iniciadas em forma de projeto piloto em 5 escolas da região do Arapiuns e 01 no rio Tapajós e contratados professores indígenas para ministrar as disciplinas (ABREU, 2014, p.112).

Desta forma, a implantação da Educação Indígena Diferenciada materializa-se nas escolas indígenas do município de Santarém a partir da inclusão das disciplinas “Notório Saber” e “Língua Indígena” na matriz curricular de 06 escolas inclusas na categoria. Uma das escolas participantes do projeto piloto na região do Arapiuns foi a escola dos Borari da T.I Maró. As demais estavam nas proximidades e situadas na região do Rio Tapajós.

Para que fossem iniciadas as atividades, a SEMED-Santarém contratou indígenas para ministrarem as disciplinas pertinentes e relativas à cultura indígena. A contratação dos profissionais não exigia a comprovação da escolarização para o desenvolvimento das atividades diferenciadas. Os docentes precisaram somente apresentar a notoriedade de conhecimento na área a ser ministrada. Desta forma, indígenas que residiam nas localidades contempladas com os componentes curriculares Notório Saber e Língua Indígena foram chamados para desempenharem as atividades referentes aos conhecimentos indígenas.

Rodrigues (2015, p.92), ao manifestar-se a respeito da inclusão das disciplinas diferenciadas argumenta que:

Essa conquista tem favorecido o resgate identitário desses povos indígenas contribuindo para o fortalecimento do movimento de reafirmação étnica presente na região. Porém é preciso apontar que a Secretaria de Educação do município de Santarém oferece essas duas disciplinas como projetos diferenciados e não oficialmente como disciplinas ofertadas no currículo das escolas indígenas. Sendo

assim, todo ano as lideranças indígenas têm que pressionar a SEMED para renovar o projeto e garantir a oferta dessas duas disciplinas.

Apesar de estarem incluídas na matriz curricular das escolas indígenas, não foi garantida a oferta de “Notório Saber” e “Língua Indígena” às demais escolas indígenas do município. Fator negativo para a concretização efetiva do direito, tendo em vista que a inserção das disciplinas contribuiria positivamente para o fortalecimento das reivindicações do grupo e possibilitaria o resgate étnico e a valorização da cultura dos povos indígenas do Baixo Tapajós.

Ainda que em forma de projetos escolares, a inserção das disciplinas diferenciadas em 06 escolas possibilitou que os indígenas iniciassem pequenas modificações na estrutura curricular e introduzissem alguns dos conhecimentos relativos à sua tradição e cultura. À exemplo, apresentamos os Borari da T.I Maró que passaram a organizar e modificar os processos educacionais desenvolvidos em sua escola e realizaram, a partir dessa inserção, diversas atividades para concretização do direito em seu território.

Para os povos Borari e Arapiun o direito a uma Educação Escolar Indígena caracteriza a auto afirmação das suas identidades étnicas, pela recuperação de suas memórias históricas, pela valorização da língua e os conhecimentos dos povos indígenas, a revitalização e associação entre escolas, sociedade, identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena e seus aliados. É um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. Proporcionar as nossas etnias Borari e Arapiun a recuperação de nossas memórias históricas e a reafirmação de nossas identidades étnicas e culturais da língua Nheehgatu é garantir para nós e nossos povos e aldeias o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não indígena através da língua (SANTARÉM, 2021, p. 44).

Esta afirmação extraída do Projeto Político Pedagógico Indígena elaborado pelos Borari e Arapiun expressa a relevância da inclusão das disciplinas diferenciadas para a implementação da Educação Escolar Indígena nas instituições escolares pertencentes à categoria “Escolas Indígenas” do município de Santarém-PA.

Propicia a compreensão de que, a centralidade das ações desenvolvidas nestes projetos, que ainda não foram consolidados como disciplinas curriculares, permite a reelaboração dos conhecimentos provenientes das etnias e também garante o acesso aos saberes indígenas e não indígenas, elementos que introduzem a implementação da modalidade de ensino, ainda em processo de efetivação na escola indígena estudada.

No mesmo período, os indígenas conquistaram outro importante elemento para a implementação da Educação Escolar Indígena: a chegada do curso de “Licenciatura Intercultural Indígena”, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, campus XII-Santarém. O curso, de caráter intercultural, tinha como objetivo formar professores indígenas, para atuar

na Educação Básica com foco em uma das seguintes áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Artes.

Abreu (2014, p. 120) relata como ocorreu a oferta da formação superior aos professores que atuavam nas escolas indígenas do município de Santarém-PA:

No Estado do Pará o Magistério Indígena foi regulamentado no ano de 2003, por meio da Resolução nº 257 do Conselho Estadual de Educação (CEE) para formar professores indígenas em nível médio para atuar na docência do ensino fundamental. Até o momento não existe no âmbito da Universidade do Estado do Pará (UEPA) cursos de licenciatura intercultural regular para formar professores indígenas em nível superior. A partir de 2012 a UEPA ofereceu pelo PARFOR, o curso de “Licenciatura Intercultural Indígena” e, em julho de 2013, iniciou a primeira turma no município de Santarém.

No Estado do Pará, a legislação educacional havia firmado no âmbito jurídico a garantia da formação de professores indígenas desde o ano de 2003. Contudo, não existia nenhuma instituição de ensino no Estado que fornecesse a formação em nível superior aos indígenas. Somente em 2012 foi ofertado pela Universidade do Estado do Pará através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) o curso em caráter intervalar da “Licenciatura Intercultural Indígena”.

Por meio do PARFOR, a UEPA passou a efetivar a formação e capacitação dos docentes que atuavam na modalidade Educação Escolar Indígena. O curso, que tinha duração de 04 anos e era realizado durante os meses de julho e dezembro, iniciou as atividades com a primeira turma no campus da UEPA-Santarém em caráter intervalar em meados de 2013.

Traçado esse contexto, podemos considerar que, além da pressão exercida pelas lideranças indígenas, outro provável elemento que contribuiu para a inserção das disciplinas diferenciadas, a contratação de professores indígenas e a oferta do curso de “Licenciatura Intercultural Indígena” decorreu do aumento significativo de instituições escolares inclusas na categoria “Escola Indígena”. Se no ano de 2006, para a criação da CEEI, o censo escolar apontava a existência de 17 escolas indígenas, no ano de 2012, a secretaria municipal informava que a categoria estava constituída por 34 instituições escolares.

Contudo, faz-se necessário relatar a presença de entraves e adversidades que permeiam e dificultam a implementação efetiva do direito nas escolas do município de Santarém-PA. Um obstáculo que dificulta a concretização do ensino diferenciado nas instituições escolares é o fato de que as lideranças e coordenação pedagógica tem que, anualmente, recorrer e pressionar a SEMED-Santarém para que seja renovada a oferta das disciplinas diferenciadas e garantida a contratação dos docentes que as ministram.

A circunstância relatada pode ser vislumbrada durante a realização desta pesquisa junto aos indígenas do Maró. Na escola dos Borari, a realização das disciplinas “Notório Saber” e “Língua Indígena Nheengatu” ocorria mediante a insistência da coordenação pedagógica e lideranças indígenas junto à SEMED-Santarém, os quais recorriam anualmente para que fossem renovados e recontratados os professores que desenvolviam esses projetos escolares e que ministravam os conhecimentos indígenas.

Os professores de notório saber que não são reconhecidos como professores são os últimos a serem contratados, quando contratado é na condição de monitor pela alegação de não terem uma graduação, o que contradiz a versão da atual secretaria e seus servidores da SEMED, para eles, o professor de Notório Saber pode ser qualquer pessoa. São inúmeras visões de desgoverno, de retrocesso na educação que ainda enfrentamos por não termos nosso PPPI aprovado, não termos os dois componentes curriculares na grade curricular nacional (SANTARÉM, 2021, p 34).

Mediante a afirmação extraída da proposta do PPPI apresentada pelos Borari no ano de 2021<sup>15</sup>, é perceptível a indignação dos indígenas junto à SEMED- Santarém no que se refere à contratação dos professores indígenas que ministram as disciplinas diferenciadas em suas escolas.

Os conhecimentos pertinentes e relativos à cultura indígena poderiam ser realizados ou não durante o ano letivo. Situação contraditória, uma vez que, a concretização da Educação Indígena Diferenciada requer, no mínimo, que os conhecimentos indígenas sejam efetivamente realizados nas escolas inclusas na categoria.

Apesar dos obstáculos e adversidades anualmente vivenciadas pelas lideranças indígenas, empecilhos que necessitam, efetivamente, serem contornados para progressão da concretização da Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA, nos últimos 10 anos o quantitativo de escolas inclusas na categoria continua aumentando.

Rodrigues (2016) afirma que, em 2015, dados da SEMED-Santarém apontavam a existência de 42 escolas indígenas e o quadro de servidores atuantes nas instituições somava 278 funcionários. Dados obtidos junto à CEEI, neste ano de 2021, afirmaram que há 52 dentre anexos e polo e que foram contratados 71 professores para ministrar as disciplinas diferenciadas, atendendo quase 100% da totalidade de escolas indígenas do Baixo Tapajós.

Outro marco importante para a consolidação direito à Educação Indígena Diferenciada no município foi conquistado no ano de 2017. Neste ano, os indígenas obtiveram o ingresso de um aliado fundamental na luta pela regulamentação da modalidade de ensino: o Governo do Estado do Pará. No referido ano foram iniciadas diversas reuniões entre as lideranças dos

---

<sup>15</sup> Esse PPPI ainda se encontra em processo de aprovação pelo CME-STM, mas contém os primeiros elementos próprios dos indígenas da região quanto a delimitação do que seria uma Educação Diferenciada Indígena.

sistemas estadual e municipal de ensino objetivando o estabelecimento de tratativas para que o estado e a prefeitura pactuassem um termo de colaboração para novas implementações e fortalecimento da Educação Escolar Indígena ofertada aos indígenas do Baixo Tapajós. Rodrigues (2019, p. 1108) relata o acontecimento:

Em 2017 o estado do Pará e o município de Santarém, através de suas secretarias de educação, iniciaram reuniões para pactuação de Termo de Colaboração para, agora juntos, continuarem a oferecer escola indígena de nível fundamental na região. Este termo ainda se encontra em fase de ajustes finais, mas implica na necessidade de reavaliar a regulamentação desta modalidade de ensino.

Conforme relato do pesquisador, os acordos entre os sistemas educacionais de ensino até o ano de 2019 não estavam finalizados, contudo, o envolvimento de um importante aliado permite vislumbrar melhorias no processo de regulamentação e implementação da educação no município de Santarém-PA.

Em paralelo às reuniões para a elaboração do Termo de Colaboração, o CME-STM apresentou a Resolução nº 001 de 25 de janeiro de 2019, nova normatização atualizando as regulamentações precedentes e estabeleceu a criação da “Escola Indígena” como categoria oficial do Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA.

A resolução publicada pelo CME-STM em 2019 revogou a Resolução 006 de 03 de agosto de 2011 e de acordo com sua ementa, “cria a categoria escola indígena no sistema Municipal de Ensino de Santarém, normatiza o funcionamento da Educação Escolar Indígena e estabelece outras providências (SANTARÉM, 2019)”.

Com a publicação da Resolução nº 001, de 25 de janeiro de 2019 o CME/STM definiu os elementos básicos para organização e funcionamento das escolas indígenas do município. Em seu título II, que trata da Organização da Educação Escolar Indígena, é encontrada a seguinte afirmação:

Art. 4º O Sistema Municipal de Ensino define os seguintes elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhe a condição de Escolas, com normas e ordenamentos jurídicos próprios e traçando orientações para o Ensino Diferenciado Intercultural e Bilingue/Multilingue Indígena.

Neste, foram apresentados os objetivos, e os elementos básicos para organização da categoria, traçadas orientações para as instituições escolares e reafirmada a condição de escolas que possuem autonomia para organizar e desenvolver processos específicos de aprendizagem em seus territórios.

Em seus dispositivos foram traçados sobre os níveis e modalidades de ensino contidos na Educação Básica ofertada aos povos indígenas na categoria (os níveis Infantil e Ensino Fundamental de ensino e as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial,



Educação Indígena e Educação Quilombola), além de estabelecer normativas para a criação das escolas indígenas: elaboração do Projeto Político Pedagógico, currículo, avaliação e profissionais da Educação Escolar Indígena.

Em relação ao componente curricular Educação Física, O título VII da Resolução, que trata sobre o currículo das escolas indígenas, em conformidade com a Lei 9.394/96, que estabelece a elaboração de uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada, é firmado no Art. 14, § 2º que a “Base Nacional Comum compreende os estudos da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Educação Física (grifo nosso)”. Portanto, esta é a única referência encontrada na citada resolução em relação ao componente curricular.

Desta forma, mediante análise da Resolução que normatiza a categoria “Escola Indígena” no município de Santarém-PA, chega-se à conclusão que não há um norteador para os componentes curriculares tratados nas escolas indígenas. Espera-se que, posteriormente seja elaborado um documento que subsidie e sistematize os conteúdos de ensino destinados às escolas indígenas, em especial, um norteador específico para o conhecimento que trata a Educação Física nas escolas indígenas do município de Santarém-PA, desafio que se apresenta para o componente curricular mediante a elaboração desta pesquisa.

Podemos afirmar, portanto, que as conquistas alcançadas pelos indígenas nos últimos 20 anos (criação da CEEI, inserção das disciplinas diferenciadas, contratação de indígenas e oferta de curso em nível superior para os profissionais da Educação Escolar Indígena) caracterizaram elementos principiantes e fundamentais para concretização do direito requerido pelas comunidades/aldeias indígenas do Baixo Tapajós.

Contudo, a implantação da modalidade Educação Escolar Indígena no município de Santarém-PA necessita de melhorias e ajustes para concretização efetiva do direito. Inúmeros desafios são vivenciados pelos atores da modalidade de ensino, obstáculos que são enfrentados desde a contratação dos profissionais pela secretaria municipal, resultantes do processo de regulamentação e normatização da Educação Escolar Indígena no município, e que adentram a realidade concreta das instituições escolares indígenas.

A implementação da Educação Indígena Diferenciada, requerida e exigida pelos indígenas do Baixo Tapajós ao longo dos anos 2000, classificada como o tipo de educação escolar que deve ser instaurado nas escolas indígenas mediante a participação direta dos agentes interessados e colaboração do Estado na efetivação do direito, está sendo consolidada gradativamente nas instituições que ministram as disciplinas diferenciadas. Cenário longe de ser o ideal, tendo em vista que nem todas as escolas inclusas na categoria conseguiram sequer

a inserção destes conhecimentos em suas comunidades/aldeias, mas que desvelam avanços importantes na efetivação da educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada no Baixo Tapajós.

Assim sendo, afirma-se que, elementos fundamentais e necessários para consolidação da modalidade de ensino e da implementação da Educação Indígena Diferenciada, tais como: formação e contratação dos docentes indígenas, reorganização do currículo escolar e a elaboração do Projeto Político Pedagógico ainda são temas que necessitam de avaliação e reformulação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para que possam ser elaborados em detrimento da perspectiva de Educação Indígena Diferenciada, assegurada às escolas inclusas na categoria “Escola Indígena” do município de Santarém-PA.

#### **4.3 A categoria “Escola Indígena” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA**

Conforme relatado anteriormente, em 2006, ocorreu o diagnóstico das escolas onde eram requeridos os territórios indígenas para que fosse estruturada e justificada a criação da CEEI no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA e instaurado os procedimentos formais para implantação da modalidade Educação Escolar Indígena no município. Nesse ínterim, foram diagnosticadas 17 instituições escolares situadas nas regiões dos rios Arapiuns, Tapajós e do Planalto Santareno as quais foram inclusas na categoria “Escola Indígena”.

Desde então, a modalidade Educação Escolar Indígena no Município de Santarém-PA passou a ser normatizada pela citada resolução, documento que criou oficialmente a categoria “Escola Indígena” e tornou-se a principal legislação educacional formulada pelo CME-STM.

De 2006 até 2011 houve estabilidade no quantitativo das instituições escolares e alunos inclusos na categoria “Escola Indígena” sob jurisdição da SEMED-Santarém. Goch (2017), autora que, mediante pesquisa documental realizada junto à secretaria municipal de educação apresentou a seguinte tabela sobre a evolução da quantidade de escolas na categoria “Escola Indígena”:

**Tabela 1.** Quantidade de escolas indígenas e alunos matriculados (2006-2011)

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
2006	29	2.226
2007	30	2.280
2008	30	2.053

2009	29	2.146
2010	26	1.946
2011	30	2.139

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Goch (2017).

Observando a tabela é possível afirmar que, em 2006 havia 29 escolas indígenas e 2.226 alunos matriculados na modalidade de ensino. Nos anos subsequentes, no período de 2006-2011, o número de instituições de ensino oscilou entre 26 e 30 e a média de alunos manteve-se estável neste período, apresentando quantitativo médio de 2.131 alunos matriculados anualmente.

A partir de 2011, os indígenas do Baixo Tapajós alcançaram positivas conquistas no âmbito das políticas educacionais vigentes no município. No citado ano, tem-se a criação oficial da modalidade Educação Escolar Indígena no âmbito da SEMED-Santarém e em 2012 é garantida a formação dos professores que atuavam nas escolas indígenas mediante a chegada do curso de Formação Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará.

Com a criação da modalidade de ensino, inserção das disciplinas diferenciadas nas escolas indígenas e o ingresso dos professores indígenas no curso de Formação Intercultural Indígena ofertado pela UEPA, houve um progressivo aumento de instituições escolares no município.

**Tabela 2.** Quantidade de escolas indígenas em Santarém (2012-2019)

Ano	Nº de escolas Planalto Santareno	Nº de escolas Arapiuns	Nº de escolas Tapajós	Total de escolas indígenas
2012	5	17	12	34
2013	7	18	11	36
2014	7	19	13	39
2015	7	19	13	39
2016	7	20	13	40
2017	8	23	15	46
2018	8	23	15	46
2019	8	23	15	46

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Cunha (2020)

De acordo com os dados apresentados por Cunha (2020), no período de 2012 a 2019 houve um consecutivo aumento de instituições escolares nas três regiões pertencentes à categoria. No ano de 2012, a totalidade das escolas indígenas das regiões do Planalto

Santareno, Tapajós e Arapiuns somavam 34, em 2016 havia 40 e, no ano de 2019, o quantitativo de instituições totalizava 46 escolas indígenas, o que representou aumento de 52% em relação a 2011 (tabela 2). Ou seja, com a criação e efetivação da modalidade de educação específica aos indígenas em 2011, o número de escolas aumentou significativamente. Em nossas pesquisas atuais (2021) junto a CEEI foi nos repassada a informação da existência de 54 escolas em comunidades indígenas entre anexas e polo, o que representa aumento de 80% em relação ao último ano em que não existia a categoria no SME de Santarém-PA.

A região do Arapiuns apresentava maior quantitativo de instituições indígenas nesse período. Em 2012 havia 17 instituições de ensino, em 2016 chegou à 20 e no ano de 2019 apresentava 23 escolas inclusas na categoria. A região do Tapajós encontra-se em segundo lugar no número de escolas indígenas. No ano de 2012 apresentava 12 instituições e, em 2019, os dados da secretaria municipal relatavam a existência de 15 escolas indígenas na região. O Planalto Santareno era a região que apresentava o menor quantitativo de escolas. Se em 2012 apresentava 05 escolas inclusas na categoria, no ano de 2019 havia apenas 08 instituições inclusas na categoria.

No ano de 2019, através dos dados informados pelo setor estatístico da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, as 46 escolas indígenas cadastradas na categoria “Escola Indígena” totalizavam 2028 alunos matriculados nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Das 23 escolas indígenas do Arapiuns, 01 estava paralisada e 22 estavam funcionando regularmente. Juntas totalizavam 945 alunos matriculados nas instituições de ensino da região. Das 23 escolas, apresento na tabela 3 as escolas polos, ou seja, as escolas que apresentavam outras escolas anexas à sua estrutura organizacional. E, entre parênteses, após os nomes das escolas polo, há o quantitativo total de escolas.

**Tabela 3.** Escolas Indígenas do Arapiuns em 2019.

<b>REGIÃO</b>	<b>Nº</b>	<b>ESCOLAS (POLO)</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>
<b>ARAPIUNS</b>	1	Santa Maria Gorete (02)	49
	2	São Francisco (T.I Maró) (03)	120
	3	Nossa Senhora do Carmo (03)	106
	4	Nossa Senhora de Nazaré (01)	38
	5	São Francisco (Lago da Praia) (02)	107
	6	Nossa Senhora de Fátima (09)	359

	7	São Jorge (03)	166
TOTAL GERAL DE ALUNOS			<b>945</b>

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação SEMED/SANTARÉM (2019).

Das escolas apresentadas, a escola Nossa Senhora de Fátima era uma das maiores em relação ao número de escolas anexas (09), apresentava, portanto, quantitativo maior de alunos (359). Em seguida, a escola São Jorge, estava constituída por 03 escolas anexas (São Jorge, Rio Arapiuns e São Luís), com 166 alunos matriculados. A escola municipal São Francisco, tinha escolas anexas nas aldeias: Cachoeira do Maró, Novo Lugar (escola da etnia Borari) e Boa Vista do Maró, na qual havia 120 alunos matriculados sob coordenação da SEMED-Santarém. Havia outra escola polo São Francisco, que estava localizada em Lago da Praia e Surara Benvinda (Vila Franca), totalizando 107 alunos matriculados. Nossa Senhora do Carmo era constituída por 03 escolas, localizadas em Caruci, Arimum e Garimpo, composta por 106 alunos.

Dessas escolas, as que apresentam menor número de alunos eram Santa Maria Gorete, constituída por duas outras escolas (Santa Clara e São Sebastião), totalizando 49 alunos matriculados e Nossa Senhora de Nazaré, que tem como anexo a escola Surara Emilia Arapyun, na Aldeia de São Miguel, somando 38 alunos matriculados (tabela 3).

A Escola Polo São Francisco da T.I Maró, apresentava 120 alunos matriculados, sendo a terceira maior escola da região do Arapiuns no que se refere ao quantitativo de alunos por escola polo.

Na tabela 4, apresento as escolas indígenas do Tapajós. No ano de 2019, havia 15 escolas cadastradas na categoria “Escola Indígena”, das quais apresento as 07 escolas polos que totalizavam 782 alunos matriculados nas escolas indígenas da região.

**Tabela 4.** Escolas Indígenas do Tapajós em 2019

REGIÃO	Nº	ESCOLAS (POLO)	TOTAL DE ALUNOS
TAPAJÓS	1	Santa Luzia (03)	146
	2	Antônio Pedro dos Reis (01)	69
	3	Nossa Senhora de Fátima (03)	144
	4	Nossa Senhora de Lourdes (01)	51
	5	Luís Antonio Almeida (04)	197
	6	Izidório Amaral (02)	113
	7	Nossa Senhora das Graças (01)	62
TOTAL GERAL			<b>782</b>

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação SEMED/SANTARÉM (2019).

Na tabela 4 verificou-se que a Escola Polo Luís Antonio Almeida possuía maior quantitativo de alunos matriculados (197), nas 04 escolas que compõem o polo (Luís Antonio Almeida, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, São Pedro e Suraraitá Tupinambá). Em seguida, a Escola Polo Santa Luzia, com 146 alunos, estava composta por 03 escolas (Santa Luzia, Nossa Senhora da Saúde e São Francisco). A Escola Polo Nossa Senhora de Fátima é formada por mais duas escolas (Menino Jesus e São Sebastião), totalizando 144 alunos. Além da escola Polo Izidório Amaral, que tem como anexo a escola Florêncio Joaquim Caetano, somando assim, 113 alunos nas duas escolas.

As escolas Antonio Pedro dos Reis, Nossa Senhora das Graças e Nossa Senhora de Lourdes, são as escolas que não possuem escolas anexas e apresentam menor quantitativo de alunos, 69, 62 e 51, respectivamente.

Neste relatório (tabela 4), as escolas indígenas da região do Tapajós apresentam: 01 creche, 07 escolas com Pré-Escolar, 06 escolas com Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 04 escolas com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 04 escolas com Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

A região do Planalto, no organograma da SEMED, possuía um número menor de escolas e conseqüentemente, o menor número de alunos matriculados em escolas indígenas.

**Tabela 5.** Escolas Indígenas do Planalto em 2019.

REGIÃO	Nº	ESCOLAS (POLO)	TOTAL DE ALUNOS
PLANALTO	1	Dom Pedro II (Polo)	44
	2	Nossa Senhora Aparecida	05
	3	Santa Helena	22
	4	São Francisco (São Fco Murumurutuba)	37
	5	São Francisco (São Pedro Palhão)	13
	6	José Arlindo Betcel (Polo)	86
	7	CEMEI Indígena Prof. <sup>a</sup> Marilda V. S. Borari (Polo)	94
TOTAL GERAL			<b>301</b>

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação SEMED/SANTARÉM (2019).

Na região do Planalto, havia somente 07 escolas indígenas, de acordo com a SEMED, que representam em sua totalidade pouco mais de 300 alunos, considerando o total de escolas cadastradas. A Escola Polo Dom Pedro II era formada por outras 04 escolas, incluindo: Nossa Senhora de Aparecida, Santa Helena, São Francisco (Murumurutuba) e São Francisco (São

Pedro Palhão), na qual se encontravam matriculados 121 alunos. Já a escola José Arlindo Betcel possuía 86 alunos e a CMEI Indígena Prof.<sup>a</sup> Marilda Vasconcelos apresentava 94 alunos, totalizando 301 alunos nas escolas da região do Planalto (tabela 5).

A partir dos dados obtidos no setor estatístico da SEMED-Santarém, pode-se afirmar que havia um número considerável de alunos matriculados na Modalidade Educação Escolar Indígena no Município de Santarém-PA (2028 alunos). De acordo com os dados apresentados, constatei que, o maior quantitativo de alunos considerados indígenas era encontrado na região do Arapiuns (945), em seguida a região do Tapajós (782), enquanto que as escolas do Planalto, apresentava menor quantitativo de matriculados (301).

Considerando que no ano de 2019 a região do Arapiuns apresentava maior número de alunos (945) e instituições escolares inclusas na categoria (23 escolas registradas), a realização da pesquisa ocorreu em uma das principais escolas da região, a instituição de ensino presente na T.I Maró, território no qual investigo o desenvolvimento do componente curricular Educação Física nos processos pedagógicos diferenciados organizados pela etnia Borari da T.I Maró, rumo à concretização da Educação Indígena e Diferenciada em seu território.

## **5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DOS BORARI DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

Nesta seção, descrevo e analiso o desenvolvimento do componente curricular Educação Física a partir das informações e dados que foram sistematizados durante as incursões no território para o acompanhamento das atividades escolares da etnia Borari da T.I. Maró. É no processo de construção analítica dessas informações que busco a compreensão da disciplina escolar Educação Física, enquanto objeto de estudo presente no currículo e no cotidiano dos indígenas. Dessa forma, discorro brevemente sobre minha inserção na realidade da etnia Borari, para explicitar o cenário em que se realizou a pesquisa de campo, e a partir desse relato, analiso o objeto de estudo investigado, oferecendo um relato da Educação Física desenvolvida na escola dos Borari da T.I. Maró.

### **5.1 Dados gerais, organização física e funcional da escola**

Das escolas existentes na Terra Indígena Maró, apresentamos a escola dos Borari, situada na aldeia Novo Lugar, lócus onde se efetivou a pesquisa de campo propriamente dita. Conforme relato de Rodrigues (2016), o início das atividades escolares na aldeia remete ao ano de 1982, quando os moradores conseguiram junto à SEMED-Santarém a contratação de uma professora para ministrar aulas para os 29 alunos que compunham a primeira turma formada em Novo Lugar.

Desde então, a Secretaria Municipal de Educação passou a coordenar as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, informando os conteúdos que deveriam ser tratados no Ensino Fundamental e encaminhando os professores para ministrar as aulas. Geralmente profissionais contratados com residência fixa em Santarém-PA. Assim foi com interrupções e ofertas até o início da reivindicação étnica.

Conforme verifiquei no ano de 2019, na escola da aldeia Novo Lugar era ofertado o atendimento educacional às turmas dos Anos Iniciais e Finais da Etapa do Ensino Fundamental no formato multisseriado<sup>16</sup>. O funcionamento da escola ocorria durante a semana dividido em dois turnos. O turno matutino iniciava às 08 horas e finalizava às 12 horas. E o vespertino ocorria no período de 13h30min até as 17h30min.

---

<sup>16</sup> O formato multisseriado, multisseriação ou escola multisseriada é uma forma de organização da escolarização em multisséries criadas tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Nesse tipo de formato, alunos de anos escolares diferentes são colocados em uma mesma turma. Conforme explica Parente (2014, p.63), “são estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Devido a este fato, há décadas, organismos internacionais vêm discutindo e fazendo acordos de modo a superar esses atrasos históricos”.



As turmas estavam divididas do seguinte modo: uma turma *multissérie* do nível da Educação Infantil (pré I, pré II e 1º ano), totalizando 06 alunos, duas turmas *bissérie* nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma composta por alunos do 2º e 3º ano, com 10 alunos e outra turma onde estavam inclusos os alunos do 4º e 5º ano, com 09 alunos. No período matutino, agrupados em 4 turmas, 01 da etapa da Educação Infantil e 03 dos Anos Iniciais Ensino Fundamental, a escola totalizava assim 25 alunos matriculados.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental havia quatro turmas: uma turma do 6º ano, com 05 alunos, uma turma do 7º ano, com 02 alunos, uma turma do 8º ano, composta por 09 alunos e uma turma do 9º ano com 04 alunos, totalizando assim, 20 alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Tabela 6** - Alunos matriculados na escola da aldeia Novo Lugar em 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		TOTAL GERAL
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Pré I, Pré II e 1º ano (06 alunos)	2º e 3º ano (10 alunos)	6º ano (05 alunos)	45 alunos
		7º ano (02 alunos)	
	4º e 5º ano (09 alunos)	8º ano (09 alunos)	
		9º ano (04 alunos)	
06 alunos	19 alunos	20 alunos	

**Fonte:** Jesus (2021).

Uma das principais alterações no âmbito da estrutura organizacional da instituição presente na Aldeia Novo Lugar consistiu na mudança do nome das escolas, organizada pelos indígenas perante o fato descrito no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares:

Houve a necessidade de mudança do nome das escolas devido que no período de implantação pela Semed o povo Borari e Arapiun não ter sido consultado quanto o nome de suas escolas. A escola da aldeia indígena Novo Lugar recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, nome dado em homenagem ao Santo Padroeiro da aldeia trazido pelos franciscanos. Com o reconhecimento das leis que nos amparam decidimos no coletivo mudar o nome da escola para o nome de uma anciã pertencente ao povo, por ter sido uma pessoa que nos ajudou no crescimento da aldeia, dando geração ao povo. Com isso, em setembro de 2018, a mesma foi homenageada em uma cerimônia simbólica no centro de apoio T.I Maró com o nome de Escola Indígena Salustiana Borari, sobre o protocolo de nº 539, em 31 de janeiro de 2019, no livro nº 13, folhas: 39, sendo que ainda não foi atendida pela Secretaria Municipal de Educação. (SANTARÉM, 2021, p. 42).

Os atores escolares explicitam no fragmento acima que a alteração no nome da escola da Aldeia Novo Lugar ocorreu, no ano de 2018, período em que os indígenas perceberam que o nome atribuído à instituição: “Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco”,

homenageava um dos padroeiros católicos da localidade. Contudo, não havia tido nenhuma participação dos indígenas na seleção daquele nome, senão a designação imposta pela SEMED-Santarém. Assim sendo, no referenciado ano, após a compreensão de que a legislação educacional lhes dava autonomia para decidir sobre suas instituições, decidiram intitular a escola pela denominação “Escola Indígena Salustiana Borari”, em homenagem a uma anciã, outrora moradora da aldeia, disputando, inclusive, no campo das denominações, o pertencimento étnico.

Do ponto de vista da estrutura física, a escola funcionava em uma casa semelhante às demais residências dos indígenas. Construída pelos próprios moradores, a escola estava localizada no centro da aldeia, apresentava formato retangular, uma construção de madeira, coberta com telha do tipo “*brasilite*”, com piso em cimento queimado e instalações elétricas precárias.

**Figura 2.** Foto da estrutura física da escola da Aldeia Novo Lugar (vista externa)



**Fonte:** Jesus (2021).

Como se verifica na imagem acima (figura 2), a escola não apresentava construção em alvenaria, consistia em uma estrutura improvisada que gradativamente estava sendo construída habitantes da aldeia.

A respeito deste elemento fundamental para o atendimento educacional na Aldeia Novo Lugar, os indígenas explicavam que esta era uma das principais demandas apresentadas junto ao município. Contudo, a reivindicação era negligenciada pela SEMED-Santarém que fornecia somente a contratação dos docentes e a merenda escolar para a instituição de ensino. “O prédio escolar é uma demanda pela qual lutamos e almejamos, pois tem sido os próprios professores, pais de alunos, comunitários e lideranças que organizam e constroem as salas de aula para atender os alunos por anos consecutivos (SANTARÉM, 2021, p.38)”.

A escola era composta por três salas de aula, uma área atrás que funcionava como refeitório, 01 secretaria e 01 banheiro externo, erigido com material local (barro e madeira). Registra-se que, desde 2016, a prefeitura promete a construção da escola, mas até esta pesquisa nada havia sido feito.

No ano de 2019, a parceria entre o Projeto Saúde e Alegria<sup>17</sup> e os moradores da aldeia resultou na elaboração de um sistema de fornecimento de água encanada (instalação de banheiros e pias em todas as casas de Novo Lugar), destinado ao consumo de água potável tanto na escola quanto nas residências dos indígenas, os quais deixaram de utilizar o rio como principal fornecedor de água para a aldeia<sup>18</sup>.

Ao lado da escola havia um espaço amplo, que os indígenas chamavam de campo (figura 3), devido ao seu formato retangular e demarcações feitas no chão que delimitavam uma área para a prática do futebol. Nesse espaço, eram realizadas as aulas e atividades relacionadas ao componente curricular Educação Física. Contudo, além das práticas escolares, o campo era utilizado pelos indígenas para a realização da modalidade esportiva futebol, prática comumente realizada pelos indígenas nos períodos de lazer e aos finais de semana. Portanto, o espaço era área de livre acesso e interação social entre a comunidade escolar e os demais integrantes da aldeia.

---

<sup>17</sup> De acordo com as informações obtidas no site oficial do Projeto Saúde e Alegria (PSA) <https://saudeealegria.org.br/>, este é considerado por seus idealizadores “uma iniciativa civil sem fins lucrativos que atua desde 1987 na Amazônia brasileira, promovendo e apoiando processos participativos de desenvolvimento comunitário integrado e sustentável. Com um intenso trabalho de mobilização social, a equipe do PSA traz as comunidades para o centro das decisões sobre os programas que implementa, de forma a gerar benefícios reais e duradouros em organização social, meio ambiente, saúde, educação, economia, cultura e inclusão digital, entre outros, visando a melhorar a qualidade de vida e o exercício da cidadania”.

<sup>18</sup> Registramos vários relatos de problemas de saúde que os próprios moradores relacionaram ao consumo da água do rio Maró, sobretudo depois de balsas de madeira remexerem o fundo do rio.

**Figura 3.** Foto do campo de futebol (2019).



**Fonte:** Jesus (2021).

O campo de futebol consistia em um ambiente favorável para a realização de todas as atividades relacionadas ao componente curricular e era o principal local para realização das aulas, tendo em vista que, por ser uma área retangular e rodeada por árvores frutíferas, possibilitava um espaço amplo, arborizado e aprazível para o desenvolvimento das aulas ministradas pelos professores.

Embora este fosse o local mais frequente para a realização das aulas do componente curricular Educação Física, observei que havia outros ambientes na aldeia em que ocasionalmente foram ministradas as aulas, tais como o rio Maró, onde eram organizadas algumas práticas cotidianas indígenas (pesca e o banho no rio), mas que ocorriam aulas de prática da natação.

Situado em uma área central do território, onde ocorria anualmente o evento intitulado “Semana da Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró”, o Centro de Apoio da T.I. Maró era frequentemente visitado pelos indígenas, durante a realização das caçadas e a vigilância do território. Neste espaço, eram organizadas as atividades que envolviam conhecimentos sobre a natureza, sobre a manutenção e preservação do território, a utilização de plantas medicinais e o artesanato.

Do ponto de vista da formação profissional, como já adiantei, no ano de 2006, com a inclusão da escola na modalidade Educação Escolar Indígena, os indígenas passaram a exigir a implementação da Educação Indígena Diferenciada em sua instituição de ensino. Em 2011, conquistaram a inclusão das disciplinas diferenciadas e, em 2012, passaram a ingressar nos

cursos de Formação Intercultural Indígena, ofertados pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os indígenas que ingressaram no ensino superior pertencentes ao território passaram a integrar o corpo docente da instituição de ensino, e a partir de 2015 a desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada em seu território (RODRIGUES, 2016).

O quadro de servidores municipais estava constituído por 09 funcionários: 01 diretora e 01 pedagoga (ambas atuavam na coordenação das três escolas do território), 01 educadora alimentar e 06 professores. Do quadro docente, havia 01 professor responsável por ministrar as disciplinas diferenciadas (Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu) e 05 professores que ministravam os componentes curriculares previstos para a Etapa do Ensino Fundamental.

Conforme informações obtidas junto ao PPPI apresentado pela escola, todos os professores atuantes na instituição apresentavam a formação em Licenciatura Intercultural Indígena, graduação que lhes capacitava para atuarem em 03 áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Artes.

Esta era uma exigência apresentada pelos indígenas para a contratação da gestão pedagógica e dos docentes: o gestor deveria ter realizado o curso de Gestão Escolar Indígena ou Licenciatura Intercultural Indígena. Curso que os docentes também deveriam estar cursando, caso não tivessem concluído o Magistério Indígena, além da incumbência de participação em cursos de formação continuada no próprio território.

Verifiquei neste íterim que apenas 02 professores estavam em processo de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (os demais já haviam concluído a graduação exigida). A exceção, constatada neste período, dava-se pelo fato de que o professor que ministrava as disciplinas diferenciadas apresentava somente o curso de Magistério Indígena, no entanto, reunia o Notório Saber necessário porque além de liderança ativa na região do Arapiuns e militante das mobilizações indígenas do Baixo Tapajós, era o cacique da Aldeia Novo Lugar. Fatores que reverberaram na indicação e seleção deste indígena para ministrar as disciplinas relativas aos conhecimentos das etnias Borari e Arapiun.

Constatei também que a docente que atuava na gestão das escolas era pedagoga efetiva do município e estava concluindo o Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena<sup>19</sup> (Programa de Pós-Graduação ofertado em rede pela UEPA, UFOPA, UFPA e UNIFESSPA).

O componente curricular Educação Física na escola dos Borari era ministrado por 02 professores. Ambos eram indígenas do território. Contudo, não apresentavam formação

---

<sup>19</sup> Não foi objeto de nossas pesquisas avaliar o nível de formação dos professores, mas essa informação de que havia já uma funcionária da escola estava cursando mestrado aponta o grau de avanço que o longo processo de reivindicação escolar atingiu.

específica na área e ministravam todos os componentes curriculares nas turmas que atuavam. O primeiro, que estava cursando Licenciatura Plena em Geografia, no curso de Formação Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, atuava em uma turma *bisserie* e ministrava aulas de Educação Física para as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O segundo era licenciado em Linguagens e Artes pelo referido curso ofertado pela UEPA e ministrava o componente curricular para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

## 5.2 Planejamento e organização das aulas do componente curricular Educação Física

Ao ser levantado o questionamento sobre o Plano de Ensino da disciplina escolar, o documento que prevê o conhecimento a ser tratado durante o ano letivo referente ao componente curricular, a informação obtida junto à coordenação pedagógica era a de que não havia nenhuma proposta subsidiando as intervenções dos professores que ministravam as aulas de Educação Física.

O relato abaixo, de um representante da coordenação escola, explicita o fato de não haver um Plano de Ensino para o componente curricular:

A gente vem trabalhando a EF no território de uma forma bem diferente do contexto urbano por conta de que a gente acaba agregando atividades do cotidiano indígena, da aldeia, e inserindo, no plano de aula do professor de EF. Ou seja, atividade, exercícios físicos que a SEMED acabava orientando e muitas vezes determinava que o professor pudesse seguir, as orientações do sistema de educação, quando chegava no território a gente adaptava esses conteúdos, e de uma forma geral acaba inserindo atividades diárias que acontecem no território. Inclusive hoje a gente vê um movimento grande, aproveitando espaço, tempo, lugar e conhecimento indígena na disciplina (CP2, 2019).

A narrativa do coordenador expõe as dificuldades que os indígenas enfrentavam para desenvolver as aulas do componente curricular. A principal consistia nas orientações encaminhadas pela SEMED-Santarém, a qual orientava a organização do componente curricular semelhantemente às das demais instituições de ensino.

Os indígenas, ao analisarem o Plano de Ensino apresentado pelo órgão normatizador, observaram que o documento conduzia à sistematização de conhecimentos que coadunavam para práticas escolares indissociáveis à proposta que estavam em consolidação em seu território. Ou seja, a SEMED-Santarém disponibilizava uma proposta curricular para a EF que deveria ser implementada em todas as instituições escolares municipais, tanto nas escolas do contexto urbano, quanto nas demais regiões (escolas do campo, indígenas e ribeirinhas). Estruturava, assim, um currículo que não considerava as características e peculiaridades das escolas indígenas.

Os atores escolares ao observarem que a proposta disponibilizada não atendia às demandas de sua realidade, arquivaram o plano proposto pela secretaria e passaram a realizar as atividades escolares, relacionadas ao componente curricular, mediante suas próprias orientações estruturadas em seu território.

A constatação da ausência do Plano de Ensino da Educação Física na escola dos Borari constitui uma problemática que remete às divergências no campo das teorias pedagógicas que expusemos na terceira seção, que, em sua produção acadêmica, não compreende os conhecimentos universais em torno da cultura de movimento. Característica decorrente das teorias pedagógicas constituídas no campo acadêmico da EF, que apresentam um leque de conhecimentos a serem implementados nas instituições escolares e que, de certa forma, não apresentam formulações plausíveis para inserção dos saberes indígenas neste currículo.

Este currículo, constituído essencialmente pelas manifestações da cultura de movimento ocidentais, é decorrente das práticas tradicionais de EF oriundas da transposição cultural dos povos europeus, e se manifesta em diferentes espaços de intervenção. Para as escolas indígenas, requer a estruturação de conhecimentos indissociáveis de sua realidade.

Apesar de haver orientações para a organização do componente curricular nas escolas indígenas, apresentadas pelo RCNEI (1998), as proposições são insuficientes e não garantem a implementação de uma Educação Física Diferenciada no âmbito da Educação Escolar Indígena, característica constatada durante a imersão junto aos Borari do Maró. Estes, além de não contarem com orientações didático-pedagógicas, não contavam com a participação do profissional licenciado na área, outra problemática que incidia na ausência do Plano de Ensino do componente curricular.

Devido à formação acadêmica apresentada pelos 02 professores indígenas, ambos haviam cursado licenciaturas distintas (Geografia e Linguagens e Artes), e apesar da Educação Física ser compreendida como um componente curricular inserido na área de Linguagens, a formação recebida pelos professores atuantes coadunava na realização de uma prática pedagógica incipiente, restrita à organização de atividades físicas e jogos e brincadeiras que eram referenciadas pelos indígenas como “o lúdico”.

No caso desta etnia, as atividades propostas para as aulas de EF decorriam dos conhecimentos advindos do senso comum, que remetiam à trajetória pessoal e às raras experiências obtidas, exclusivamente, junto ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, instituição a qual os professores eram vinculados.

Nós trabalhamos tipo em projeto né, até porque são várias disciplinas, então os dias não dão. Aí a gente faz projeto assim, com todas as turmas e o dia determinado foi a quinta-feira das 16 horas em diante. [...] Acho que quando eu comecei estudar, eu via a professora fazendo a brincadeira da bandeirinha, essas coisas, mas era de bandeira né, essas coisas. E hoje não, a gente já traz pra nossa realidade, já usa o recurso daqui (P1, 2019).

Em uma tentativa de estruturar as atividades relacionadas ao componente curricular, os professores e demais atores escolares, os quais não eram licenciados na área de conhecimento, passaram a organizar estratégias de ensino que consideravam relevantes necessárias para o desenvolvimento das aulas.

Tentativas essas que eram consolidadas mediante a realização de práticas corporais em outros espaços do território, incluíam “conteúdos adaptados” que eles intitulavam como atividades diárias e cotidianas indígenas e buscavam retomar algumas práticas tradicionais que passaram a ser incorporadas como conteúdo do componente curricular e serão apresentadas a seguir.

Mediante a inexistência do Plano de Ensino para o componente curricular, recorri à coordenação pedagógica para que tivesse acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), documento que no âmbito educacional rege todo o processo educacional desenvolvido nas instituições escolares.

Conforme explica Veiga (2002, p.1):

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

O Projeto Político Pedagógico pode ser considerado uma construção coletiva que reflete as intencionalidades do que se deseja alcançar nos processos educacionais desenvolvidos na instituição escolar. Consiste na articulação do compromisso sociopolítico e direcionamento das ações dos envolvidos no trabalho pedagógico, de acordo com os interesses reais e coletivos da população.

Ao serem questionados sobre o documento, a coordenação pedagógica relatou que, considerando a relevância da elaboração de processos pedagógicos diferenciados e a sistematização de atividades condizentes com a proposta de Educação Indígena Diferenciada, os indígenas haviam arquivado a proposta curricular. Ou seja, o PPP que havia sido aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santarém (CME-STM), no ano de 2012, estava



desatualizado. Assim sendo, os indígenas estavam elaborando um novo norteador para suas escolas, o PPPI que foi finalizado e está tramitando no CME-STM para a futura oficialização.

Desta forma, a proposta em processo de elaboração visava abranger tanto as intencionalidades pedagógicas da instituição escolar quanto as necessidades e demandas do território. Neste caso, em específico, abranger a defesa do território e os conhecimentos relacionados à língua indígena, costume e tradições.

Durante o período de observação junto aos indígenas, no ano de 2019, a coordenação pedagógica relatou que reuniões estavam sendo desenvolvidas durante o ano letivo para que pudessem fundamentar a proposta de educação almejada pelos indígenas do Maró. A explicação apresentada foi comprovada, tendo em vista que, durante uns de meus trabalhos de campo no território, observei a realização de uma das reuniões, cuja pauta era a finalização do PPPI, em uma reunião organizada na Aldeia Cachoeira do Maró, em novembro do referido ano, conforme registrado na imagem abaixo.

Nesta reunião, houve a participação dos integrantes das três escolas existentes na T.I., dos membros do conselho escolar, pais e/ou responsáveis dos alunos e dos caciques das três aldeias.

**Figura 4** - Reunião para elaboração do PPPI na aldeia Cachoeira do Maró no ano de 2019.



**Fonte:** Jesus (2021).

Esse momento de construção e debate do PPPI, foi um dos momentos mais relevantes para compreensão da proposta de educação que estava sendo construída no território, visto que ali foram apresentados os objetivos propostos para a instituição escolar, o modelo de organização do currículo e os conhecimentos que seriam tratados nas escolas do território.

Durante esta reunião (figura 4), a proposta já estruturada pelos servidores das escolas fora apresentada aos demais indígenas do território e ressaltada a importância de consolidar um PPPI que abordasse as duas conquistas fundamentais para os habitantes do Maró: educação e território.

A partir de uma das afirmações mencionadas pela coordenação pedagógica, durante a reunião, destaca-se a finalidade do documento norteador das escolas da T.I. Maró: “Este PPPI propõe-se a trabalhar de forma que priorize e valorize a cultura do território, pois após a abordagem do conhecimento local será abordado o conhecimento científico e assim o ensino e aprendizagem dos alunos terá significado”.

Assim sendo, a centralidade da reunião presenciada visava a explicitação aos pais/responsáveis sobre a importância da participação ativa de todos os integrantes do território na elaboração deste documento. Tratava-se de apresentar aos moradores das três aldeias que a escola, enquanto instituição formadora, possibilitava o acesso ao conhecimento científico e à defesa do território.

Embora, durante o ano de 2020, tenha ocorrido a suspensão de todas atividades escolares presenciais, os indígenas continuaram com a elaboração da proposta curricular almejada e, durante o segundo semestre de 2021, apresentaram o PPPI finalizado junto ao CME-STM. Assim sendo, somente no presente ano obtive uma cópia do documento, ainda em processo de aprovação, circunstância em que passei a analisar toda e qualquer informação disponibilizada referente ao componente curricular estudado.

Foi necessário fazer toda essa digressão sobre a construção do PPPI para que se possa compreender o planejamento e organização do componente curricular Educação Física a partir do PPPI das escolas indígenas. Ou seja, faz-se necessário compreender a importância da elaboração da proposta curricular diferenciada, apresentada pelos Borari e Arapiun do Maró, para compreender a EF em seu interior. Isto porque:

A necessidade de construir o PPPI para a T.I Maró surgiu a partir da compreensão da legislação que dá autonomia as populações indígenas e elaborar seu PPPI, sendo este construído pelos próprios moradores, professores, lideranças, alunos e pais do território, que valoriza a cultura dos ancestrais para que a própria escola possa defender o território e principalmente formar lideranças, bem como para registrar e construir seus materiais didáticos em que se apresente a proposta interdisciplinar e intercultural, na qual se valoriza os saberes dos ancestrais de acordo com a cultura dos Arapiun e Borari, para que de fato se efetive um ensino e aprendizagem diferenciados. (SANTARÉM, 2021, p. 45).

O trecho em destaque apresenta a relevância da finalização do PPPI para os indígenas do Maró. Os habitantes, embora desenvolvessem práticas escolares diferenciadas desde 2015, mediante a organização da “Semana da Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró”, toda e qualquer

ação pedagógica organizada era desenvolvida a partir da compreensão da autonomia que as duas etnias haviam conquistado nas duas últimas décadas. No entanto, no âmbito legal as ações pedagógicas em processo de efetivação nas aldeias precisavam de legitimação junto ao órgão normatizador, o que de fato ocorreu com a apresentação do PPPI no segundo semestre de 2021.

Portanto, a apresentação do PPPI junto ao CME-STM, documento que constitui uma das mais importantes construções dos Borari e Arapiun no que tange aos processos reivindicatórios por Educação Escolar Indígena e que, como a própria nomenclatura do documento institui, pressupõe a estruturação de atividades distintas e específicas para a realidade destas etnias, necessárias mediante as demandas e peculiaridades provenientes de seu contexto cultural, consolidou um processo de apreensão por parte de todos os habitantes da importância da escola para a manutenção e sobrevivência das etnias, passando a destacar no mencionado documento elementos fundamentais para seus habitantes: território e educação.

Embora o PPPI tenha reunido esforços para traçar a efetivação da Educação Indígena Diferenciada própria dos Borari e Arapiun do Maró, no que se refere ao componente curricular EF, verifiquei que o documento apresentava ao longo de suas setenta páginas apenas três menções à Educação Física. A primeira tratava-se de um relato sobre um curso de formação continuada, ofertado pela SEMED-Santarém, no ano de 2012; a segunda trata-se da minha participação durante o ano de 2019 no evento anual da escola e a terceira ocorrência dava-se mediante a apresentação de um dos objetivos de aprendizagem destacado no documento.

A primeira apresentava um relato sobre o ano em que as disciplinas diferenciadas foram iniciadas nas escolas indígenas do município. Ocasão em que a Coordenação de Educação Escolar Indígena forneceu um curso de formação continuada aos professores indígenas. Esta era a única referência encontrada no PPPI em que havia menção a orientações didático-pedagógicas para os docentes que atuavam na modalidade Educação Escolar Indígena, ofertada durante o ano de 2012.

A excepcional formação passou a ser elemento fundamental para as atividades escolares desenvolvidas no componente curricular e passaram a subsidiar a organização das aulas de EF que foram apresentadas no PPPI mediante o relato em destaque:

Em 2012, a coordenação de Educação Escolar Indígena ofertou formação continuada para professores e oficinas de Notório Saber e Nheengatu. O lúdico nas escolas indígenas passou a ser realizado pelas brincadeiras: bandeirinha, corrida no saco, ovo na colher, mata no meio, futebol, pira cola, se esconde, brincadeiras de roda, bolebole, com a disciplina de Educação Física. Além do futebol, o professor trazia o voleibol para a escola (SANTARÉM, 2021, p.37).

A segunda menção restringia-se à descrição de minha participação como observadora durante a “5ª Semana da Vivência Interdisciplinar da T.I. Maró. Período em que foram organizadas diversas atividades, dentre estas, as duas modalidades esportivas mais praticadas no país (futebol e voleibol), e algumas brincadeiras e jogos conhecidos pelos indígenas.

Já a terceira, consistia em uma afirmação que tratava sobre os objetivos pretendidos pelos indígenas para o desenvolvimento do componente curricular em suas escolas: Entender que a educação física não acontece só na escola, mas está presente em outros lugares (PPPI, 2021, p. 63)”. O trecho em destaque apresenta sinteticamente a importância do componente curricular na escola indígena, contudo, sem delinear a forma como esta seria desenvolvida na instituição de ensino.

As duas primeiras referências, relacionadas ao componente curricular, apresentavam um fato que pode ser correlacionado intrinsecamente: o fato de que a formação continuada ofertada em 2012 forneceu o primeiro e único momento em que os indígenas estiveram a par de orientações didático-pedagógica por parte da SEMED-Santarém, e que, apesar da exclusividade deste curso, este passou a subsidiar as intervenções escolares relacionadas ao componente curricular, constatadas durante o ano de 2019 no período de minha inserção no território.

Assim sendo, é possível inferir que a ausência da formação continuada e orientações para os docentes indígenas era uma das principais problemáticas diagnosticadas durante a análise da organização do componente curricular Educação Física.

Apesar do esforço dos atores escolares em implementar uma proposta específica em sua instituição escolar, a ausência de orientações coadunava para um saber fazer restrito aos conhecimentos leigos, provenientes das práticas educacionais vivenciadas pelos docentes indígenas não licenciados em EF e reverberadas na realização de práticas escolares estritamente relacionadas ao desenvolvimento da Aptidão Física e práticas corporais sem nenhuma fundamentação teórica.

Devido ao fato de não haver um documento norteador específico para o ensino do componente curricular Educação Física nas escolas indígenas apresentado pela SEMED-Santarém, os atores escolares da aldeia Novo Lugar implementavam um currículo não prescrito pela instituição normatizadora. Por outro lado, abriam a possibilidade de delinear um currículo real, que atendia aos interesses da escola pela implementação da Educação Indígena Diferenciada no território.

O RCNEI (1998), documento norteador e principal referência para implementação da modalidade de ensino, enfatiza que é dever do Estado, por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino, garantir a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas

indígenas, elemento de destaque para efetivar processos pedagógicos de aprendizagem que levem em consideração a língua materna, as peculiaridades das etnias e os conhecimentos provenientes de seu contexto cultural.

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).

A esta proposta específica que considera as características de cada grupo em suas diferentes formas de se relacionar com o mundo, atribuiu-se a nomenclatura Educação Indígena Diferenciada. Ela prescreve e garante o direito da educação diferenciada ser elaborada mediante a participação dos agentes interessados e a colaboração direta do Estado Nacional atuante na implementação efetiva nas instituições escolares presentes nos territórios indígenas, capacitando e fornecendo os subsídios necessários para que a comunidade escolar elabore seus próprios currículos e estructure uma proposta que atenda aos seus interesses por educação escolar.

Portanto, verifiquei durante o decorrer da análise do PPPI e das observações das aulas que, apesar de não haver uma proposta para o componente curricular, os atores escolares organizavam métodos para desenvolver os conhecimentos tratados nas aulas a partir de eixos temáticos, utilizando diversas estratégias para desenvolver os conteúdos de forma integrada. Esta forma de organização dos conhecimentos escolares ocorria a partir de uma divisão do calendário escolar em 06 grandes temas.

Os eixos temáticos, selecionados anualmente pelos indígenas, seriam trabalhados a cada dois meses de forma coletiva no território. Para tanto, os conteúdos escolares seriam sistematizados nas três grandes áreas de conhecimento que estruturavam a formação dos professores: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Artes.

Mediante tal organização, apresento os 06 eixos temáticos elencados, durante o ano de 2021, que seriam tratados nas escolas da T.I. Maró: “território”, “saúde”, “nosso jeito de ser e de viver”, “jeito de ser e de viver dos outros seres”, “jeito de ser e de viver de outros povos” e “tecnologia” (SANTARÉM, 2021, p. 63).

Em um dos relatos obtidos, uma docente indígena tenta exemplificar como era sistematizada a organização das aulas de EF a partir dos eixos temáticos:

De 2016 pra cá foi modificando aos poucos, introduzimos outras práticas da cultura indígena e em 2019 já foi bem mais avançado. A gente introduziu uma Educação Física Diferenciada. Tinha o conhecimento do que era, da interdisciplinaridade, interculturalidade, daí nós decidimos que não seria só o professor de EF lotado pela SEMED que iria trabalhar, mas todos os professores estariam envolvidos (PE2, 2019).

No fragmento em destaque, a professora expõe a forma como os componentes curriculares eram trabalhados a partir dos eixos temáticos. Embora não apresente objetivamente como ocorria a organização das aulas de EF, a docente afirma que o componente curricular era organizado a partir do envolvimento de mais de um professor, portanto, eram selecionados 02 ou 03 docentes que deveriam sistematizar as atividades relacionadas às disciplinas escolares e atuariam em conjunto no desenvolvimento de um eixo temático durante os 02 meses de duração.

A organização dos componentes curriculares a partir dos eixos temáticos deveria atender ao currículo formal, apresentado pelas escolas indígenas. Necessariamente, os objetivos de aprendizagem propostos no PPPI seriam atendidos mediante a elaboração de estratégias de ensino que viabilizassem a apreensão dos conhecimentos contemplados nos componentes curriculares em estudo.

No que se refere à Educação Física, apesar da incipiente descrição relacionada ao componente curricular relatada anteriormente, observei que haviam algumas afirmações que intrinsecamente abrangiam a disciplina escolar, apresentadas em forma de objetivos de aprendizagem.

Merece visibilidade um dos objetivos relacionados à língua indígena Nheengatu, que apresentava dentre uma de suas finalidades: “Exercitar as práticas culturais referente a formação dos valores culturais, étnicos (SANTARÉM, 2021, p.67)”. Nesta afirmação é possível inferir que os indígenas almejavam resgatar e exercitar as práticas culturais que consolidassem o processo de reafirmação étnica durante as atividades escolares. Constatei que aí estava uma importante abertura e justificativa para a inserção das práticas corporais próprias dos Borari na disciplina.

A retomada e valorização das práticas culturais envolviam a organização de atividades essencialmente características do universo indígena. Para tanto, destaco a realização das danças e rituais indígenas, outrora presenciados durante o evento anual organizado em 2019, em que vislumbrei o desenvolvimento destas manifestações culturais em torno do movimento, e que, embora não estivessem descritas no norteador das escolas, de modo subentendido poderiam ser abarcadas no objetivo de aprendizagem relacionado à língua e cultura geral indígena.

Outro conteúdo relativo ao componente curricular encontrava-se no tópico que apresentava as metodologias de ensino que seriam desenvolvidas nas escolas do território:

As atividades a serem realizadas dentro da sala de aula terão como sugestões: produção de textos, produção oral, *relatos de práticas de caçadas*, receitas de remédios caseiros envolvendo porcentagem, unidade de medida do território (quilometragem, quilogramas, etc.), produção de remédios tradicionais, estudos das partes internas dos animais, produção de cartazes, desenhos, *jogos, brincadeiras*, placas educativas, músicas, paródias, dinâmicas, mapa conceitual, vídeos, filmes, etc. (SANTARÉM, 2021, p. 51, grifo nosso).

No trecho em destaque observa-se que os jogos e brincadeiras seriam realizados nas escolas como atividades pedagógicas. Eram, na afirmação relatada, sugestões de como deveriam ser realizadas as aulas dos componentes curriculares. Portanto, não eram compreendidos como conteúdos exclusivos da Educação Física, mas que deveriam ser realizados, enquanto estratégias de ensino para a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados nos eixos temáticos propostos.

Portanto, no que diz respeito ao planejamento e organização das aulas de Educação Física, na escola dos Borari da Aldeia Novo Lugar, é correto afirmar que haviam dois grandes desafios para a sistematização dos conhecimentos relativos ao componente curricular: a ausência de formação continuada e do profissional atuante na área de conhecimento estudada, o professor licenciado em Educação Física.

As duas constatações reverberavam na ausência do Plano de Ensino específico do componente curricular e na organização de práticas escolares sem nenhuma fundamentação teórica metodológica. Ocorrência que há mais de 04 décadas os pesquisadores da Educação Física escolar tentam superar, e que circunscreve o que ocorre nos demais espaços de intervenção e que, na realidade indígena, ainda requer olhares mais atenciosos, devido aos inúmeros fatores que interferem na implementação de seus processos de aprendizagem, o que, para o componente curricular, tende a ser mais desafiador.

### **5.3 As aulas de Educação Física na escola da etnia Borari do Maró**

Durante o período de imersão no território investigado, as semanas em que estive na aldeia Novo Lugar para trabalho de campo, fui recebida cordialmente pelos atores escolares e demais habitantes do território. Um dos questionamentos que frequentemente surgia, durante minha presença no cotidiano indígena, era se, devido a minha formação em licenciatura em Educação Física, iria ministrar ou desenvolver atividades pedagógicas no território. Indagação muito pertinente, tendo em vista a ausência do professor de Educação Física no território, e que

sugeria a necessidade dessa formação e explicitava, de certo modo, a preocupação e constatação deles em não possuírem tal formação.

Mediante a inexistência de docentes na área de atuação, os indígenas e professores locais esperavam e sugeriam que de alguma forma, eu interviesse e realizasse atividades junto aos professores que ministravam o componente curricular. Contudo, esclareci, durante vários momentos da pesquisa, que em momento algum iria desenvolver atividades pedagógicas na instituição escolar; tão somente estava ali para acompanhar e conhecer a realidade, sobretudo, acerca das atividades relacionadas ao meu objeto de estudo.

Portanto, não iria ministrar, intervir ou realizar atividades na escola. Poderia colaborar em eventos futuros, que não influenciassem nos resultados da investigação que ali estava sendo realizada. Após os esclarecimentos mais gerais sobre o desenvolvimento da pesquisa, durante as semanas em que estive junto aos indígenas, passei a observar toda e qualquer atividade pedagógica desenvolvida pelos atores escolares.

Pode-se afirmar a partir das observações realizadas no território que o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola indígena, no ano de 2019, estava organizado da seguinte maneira: as atividades referentes ao componente curricular ocorriam unicamente às quintas-feiras e tinham duração de 1h30min. Neste dia, eram reunidas todas as turmas da escola (08) e devido ao número relativamente pequeno de alunos matriculados na escola (45), a Educação Física era realizada a partir de uma divisão em dois grandes grupos: as aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorriam ao final do período matutino e das turmas dos Anos Finais eram realizadas ao final da tarde.

Embora os professores não apresentassem formação específica na área de conhecimento, os docentes realizavam algumas atividades que haviam aprendido durante sua trajetória escolar. Iniro que havia, por parte dos profissionais, admirável empenho em organizar práticas corporais que estes consideravam estarem relacionadas ao seu contexto cultural, embora fossem mera reprodução de atividades físicas, sem quaisquer fundamentação ou sistematização anterior às aulas.

Geralmente os professores organizavam jogos e brincadeiras populares conhecidas e difundidas no território, algumas modalidades tradicionais e o futebol, que consistia na principal modalidade esportiva praticada tanto nos momentos de lazer quanto nas aulas de Educação Física. Observei também que, nos dias letivos, eram realizadas algumas atividades cotidianas que os indígenas consideravam estar relacionadas ao conhecimento que deveria tratar a Educação Física em sua escola.



**Figura 5** – Realização de brincadeiras indígenas em uma aula de Educação Física.



**Fonte:** Jesus (2021).

Perante o meu desconhecimento da realização desta brincadeira em outros contextos escolares, selecionei esta imagem como uma das atividades exclusivas dos indígenas do Maró, no que tange aos conhecimentos desenvolvidos na escola relacionados ao conteúdo Jogos e Brincadeiras.

Na figura 5 destaca-se uma docente indígena orientando os alunos participantes da brincadeira, intitulada como “cabo de guerra humano”. Embora a professora não fosse a responsável por desenvolver as aulas de Educação Física, auxiliava os professores responsáveis pelo componente curricular e colaborava nos detalhes e regras específicas da brincadeira tradicional, organizada pelos indígenas mediante a inserção de um elemento característico do território: o tronco de uma árvore.

A realização desta brincadeira apresentava como objetivo manter o abraço coletivo à árvore selecionada. Consistia essencialmente em mobilizar um grupo (neste caso, os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), a desenvolverem a capacidade física *força* e resistir à tentativa de um adulto de retirá-los um a um da fila indiana.

Para melhor compreensão acerca dos conhecimentos que estavam sendo tratados nas aulas do componente curricular, apresento no quadro abaixo, os conteúdos, atividades e práticas corporais, as manifestações da cultura de movimento que eram desenvolvidas pelos atores escolares na escola da Aldeia Novo Lugar.

**Quadro 4** - Os conhecimentos (conteúdos, atividades e práticas corporais) tratados no componente curricular Educação Física dos Borari durante o ano de 2019.

<b>EIXO: COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA</b>			
<b>Sub-eixo: Conteúdos de ensino e conhecimentos tratados no componente curricular</b>			
<b>U. R<sup>20</sup> da Coordenação Pedagógica</b>	<b>U.R dos docentes de EF</b>	<b>U.R dos demais professores</b>	<b>U.R das lideranças indígenas</b>
<p>“A gente parte primeiramente do conteúdo da EF tentando relacionar as práticas indígenas: <b>jogos e brincadeiras, a parte da dança, da música e tenta colocar não só os esportes</b>, que o conteúdo programático nos exige que se ensine, mas tentando fazer de forma intercultural”. (CP1).</p>	<p>“Na maioria das vezes a gente faz o <b>futebol</b>, mas assim, é diferenciado”. [...] tem aquela <b>brincadeira do mata</b> que também utiliza bola e a gente inventa <b>qualquer tipo de brincadeira</b>.” (P1).</p>	<p>“É tudo voltado pra nossa realidade: <b>brincadeiras de roda</b> e também uma das práticas mais usadas é <b>o arco e flecha</b>, que todo dia, no caso, quando estava tendo essa prática esportiva, tinha que ter pra criançada”. (PE1)</p>	<p>“Na sala de aula o quê que é Educação Física pra nós? <b>As nossas brincadeiras. A gente ensina o povo cantar, o povo dançar, acertar o passo</b>. Pra nós é um processo de Educação Física, isso na sala de aula” (LI1).</p>
<p>“Tem a parte da <b>corporalidade. Trabalha o movimento, a noção do espaço</b>, a questão do próprio espaço cultural da aldeia. A gente <b>trabalha os movimentos corporais na parte voltada pra dança</b>, pros cantos, a questão da espiritualidade” (CP1).”</p>	<p>“Tem também a <b>brincadeira que a gente utiliza as nossas técnicas de caçada</b>. A gente faz também, o <b>futebol</b>, mesmo que a gente não queira, mas tem que ter um <b>futebol</b> no final... o rolar, a gente rola na terra, como eu sempre digo, a gente prepara o nosso corpo também, até na <b>dança</b>.” (P1)”.</p>	<p>“Mas assim, é tudo voltado pra nossa realidade. <b>Brincadeiras de roda</b>, a pira pega, cola e também uma das práticas mais usadas é o <b>arco e flecha</b>, que no caso, todo dia estava tendo essa prática esportiva (PE1).”</p>	<p>“<b>Remar</b>, isso é uma rotina nossa é uma forma de <b>educação física corporal</b> (LI1)”.</p>
<p>De uma forma gera, acaba inserindo <b>atividades diárias</b> que acontecem no território (CP2). De uma forma gera, acaba inserindo <b>atividades diárias</b> que acontecem no território (CP2).</p>	<p>“Tem por exemplo, a <b>brincadeiras de roda</b>. Os meninos tem um pouco de vergonha, nós como professores tentamos tirar o medo, a vergonha, até mesmo <b>aprender as músicas</b> (P2).</p>	<p>“Tem as <b>brincadeiras de roda</b>, que eram cantadas, com gestos, algumas na língua indígena, e tem também <b>o arco e flecha, peconha</b>, essa situação que acontece nos Jogos Olímpicos (PE2)”.</p>	<p>“Uma prática esportiva que a gente denominou <b>peconha</b>, a gente usa como <b>atividade esportiva</b>, tem competição (LI2)”.</p>
<p>A gente realizava a <b>subida na bacabeira, a peconha</b>, que era justamente a competição realizada tanto por homem quanto por mulher [...]têm a <b>corrida com tora, o arco e flecha</b>, que se exercita o músculo fazendo força, a <b>canoagem</b>, que não é simplesmente a canoa, mas</p>	<p>“Assim que funciona a EF na escola, em questões de jogo, por exemplo, <b>trabalhei as regras do handebol</b>, de jogar com a mão, de jogar pra um colega (P1).</p>	<p>“EF para nós seria esse <b>conhecimento</b> que é perpassado em todos os eixos temáticos (território, saúde, jeito de ser e de viver) [...]digamos uma <b>atividade física</b>, por exemplo, uma <b>caminhada</b>, que exercita o corpo, <b>caçar</b>... (PE2)”.</p>	<p>“A gente faz a <b>corrida de tora</b>, que é uma sobrevivência para a vida, carregar peso, tanto que a criança já garante aquela força. <b>A corrida de velocidade</b>, pra saber qual é o mais veloz”. (LI1)</p>

20 UR – Conforme mencionado na seção “percurso metodológico”, a abreviação UR significa Unidade de Referência, a qual refere-se à unidade de texto (trecho, frase ou palavra) mencionado pelos participantes da pesquisa e que trata especificamente sobre o assunto analisado. Nos quadros apresentados nesta seção da pesquisa, as unidades de texto em negrito correspondem à parte principal da UR e expressam o conhecimento ou conteúdo tratado nas aulas de EF.

<p>é o exercício braçal no ato de remar. Tem as <b>experiências do roçado</b>, que é preparar o roçado pro plantio (CP2).</p>			
	<p>Todos vão pro <b>arco e flecha</b>, tem que o grupo que torce contra e o grupo a favor e depois vamos brincar da <b>corrida de saco</b> (P12).</p>	<p>“Tem outros meios, tem as <b>brincadeiras indígenas</b> que já foram perdidas há muito tempo, que ultimamente o professor de Educação Física introduziu. (PE2)</p>	
<p><b>Ideias centrais:</b>  <b>1ª:</b> Nas aulas de EF os conhecimentos tratados nas aulas de EF envolviam atividades essencialmente relacionadas aos conteúdos Jogos e Brincadeiras, Esportes e algumas Práticas Tradicionais Indígenas.  <b>2ª:</b> O futebol consistia na principal modalidade esportiva desenvolvida pelos alunos e habitantes do território, entretanto, outras modalidades como o voleibol e o handebol eram ocasionalmente realizadas, porém não eram organizadas enquanto conteúdo curricular, excepcionalmente ocorriam no território.</p>			

**Fonte:** Jesus (2021).

Mediante a exposição dos relatos dos entrevistados, foram identificados 03 conteúdos principais referentes às aulas de Educação Física na escola dos Borari. Tratava-se da realização dos Jogos e Brincadeiras (conteúdo que os indígenas intitulavam como *brincadeiras indígenas* ou *brincadeiras tradicionais*), as Práticas Corporais Tradicionais e a Modalidade Esportiva Futebol. Três categorias identificadas, neste estudo, que foram consideradas, enquanto conhecimentos referentes ao componente curricular na escola dos Borari.

O conteúdo Jogos e Brincadeiras destinava-se principalmente aos alunos das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os atores escolares exemplificavam a realização desse conteúdo a partir do relato do desenvolvimento das brincadeiras populares nas aulas, as quais, apesar de sua ampla realização em diversos contextos, não são atividades essencialmente indígenas. Pertencem ao conjunto de manifestações da cultura de movimento provenientes da sociedade nacional e que, para os Borari, eram utilizados devido ao conhecimento do senso comum dos professores e aceitação dos alunos da escola.

Nas aulas de Educação Física eram organizadas as brincadeiras e jogos populares conhecidos pelos indígenas Borari. Contudo, após o término das aulas, comumente alguns alunos embrenhavam-se pelos demais espaços da aldeia, próximos à escola ou suas residências e continuavam realizando as práticas que mais se identificavam.

Algumas das atividades constantemente presenciadas, relacionadas a este conteúdo, foram: a bandeirinha, as cantigas de roda e o pula corda, manifestações da cultura de movimento que poderiam ser realizadas coletivamente durante as aulas e que, após o encerramento das

atividades do componente curricular, ocorriam de forma individual ou coletiva nos demais espaços sem a intervenção dos docentes.

**Quadro 5.** Categorias e atividades realizadas nas aulas de Educação Física

<b>JOGOS E BRINCADEIRAS</b>	<b>PRÁTICAS CORPORAIS TRADICIONAIS</b>	<b>MODALIDADES ESPORTIVAS</b>
Bandeirinha	Arco e Flecha	Futebol
Pula corda	Subida em Peconha	Handebol
Cabo de Guerra Humano	Corrida de 100 metros	Voleibol
Queimada	Arremesso de lança	
Cantigas de roda	Corrida com tora	
Danças e rituais indígenas	Canoagem	
	Natação	

**Fonte:** Jesus (2021).

Dentre uma destas brincadeiras populares, destaco a “Bandeirinha”, frequentemente realizada e solicitada pelos alunos das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta atividade, os alunos eram separados pelo professor em duas grandes equipes, e alocados no campo (um grupo em cada lado). Em seguida, colocava-se uma bandeirinha (um galho de árvore, por exemplo) ao final de cada lado e o objetivo da atividade consistia em organizar estratégias para que um integrante da equipe pudesse chegar ao lado adversário, capturar sua bandeirinha e retornar ao seu grupo sem ser tocado por outro oponente.

Interessante registrar que o objeto a ser capturado, a bandeirinha, consistia em um galho de árvore, ou seja, eles não usavam objetos de plástico ou madeira, que frequentemente são usados nas demais escolas. O local onde ocorria a atividade, o campo retangular, era demarcado com os próprios pés pelos participantes, os quais realizavam, sem muito rigor, as marcações relativas ao meio e fundo da quadra. Agilidade, rapidez e estratégia em equipe eram algumas das habilidades requeridas para os integrantes dos grupos para o desenvolvimento desta brincadeira.

Desta forma, a realização da bandeirinha enquanto atividade/conteúdo da Educação Física muito se assemelhava às estratégias e regras realizadas em outros contextos e espaços escolares, não apresentando na escola dos Borari variações e formas de jogo diferentes das que eu já havia presenciado em outras escolas urbanas do município.

Em um dos singulares documentos que proporcionam a sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar para os povos indígenas, o RCNEI (1998), é firmado que, na

perspectiva da Educação Escolar Indígena, durante a organização dos conhecimentos, os indígenas devem associar os conhecimentos propostos para a etapa da Educação Básica aos saberes provenientes de sua etnia. Especificamente na Educação Física, deverão ser incluídos os conteúdos considerados mais atraentes aos indígenas, as atividades específicas do território e as brincadeiras e jogos da cultura popular que fazem parte do cotidiano dos alunos e se fazem presentes no contexto comunitário regional (BRASIL, 1998).

Observei que os indígenas Borari possuíam conhecimento dessa perspectiva para a organização do componente curricular e que, em algum momento de sua formação e experiência profissional, compreenderam a importância de relacionarem aspectos do cotidiano indígena durante a sistematização dos conhecimentos que deveriam ser tratados na Educação Física de sua escola.

[...] o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de "revitalização" da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os alunos a "praticar" essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram "abandonadas" (BRASIL, 1998, p. 326).

Ainda que de modo principiante, pude constatar que estavam introduzindo algumas atividades pertencentes ao contexto local e relativas às manifestações da cultura de movimento dos Borari, as quais chamarei de “Práticas Corporais Tradicionais”, devido a sua inserção enquanto conteúdo da Educação Física na escola dos Borari.

As Práticas Corporais Tradicionais foram introduzidas como conteúdo relativo ao componente curricular a partir da realização de algumas modalidades indígenas, as quais exigiam algumas das principais capacidades físicas relacionadas ao desenvolvimento motor como velocidade, força, agilidade e coordenação motora dos participantes.

Gruppi (2013) explicita que as práticas corporais consideradas pelos indígenas como “tradicionais” são as manifestações culturais dos povos indígenas que fazem parte de seus rituais, geralmente praticadas como forma de celebração e durante o reencontro de etnias, eventos nos quais tem-se a preocupação com resultados e performances. Daí tem-se a realização dos Jogos Tradicionais Indígenas e das modalidades pertencentes ao seu cotidiano (corridas, arremessos, arco e flecha, lutas, entre outros), salvo a modalidade esportiva Futebol, que enquanto manifestação da cultura ocidental, está muito presente no cotidiano dos povos indígenas e já figura como prática corporal essencial ao universo das etnias brasileiras.

No território dos Borari do Maró, observei a realização de algumas destas práticas corporais consideradas tradicionais: A corrida de velocidade, a realização do arco e flecha, o

arremesso de lança e de peso, a prática da natação, a corrida com tora e a subida em peçonha, atividades físicas pertencentes ao seu contexto e que foram introduzidas nas aulas de Educação Física.

**Figura 6** – Execução do Arremesso de Lança em uma aula de Educação Física.



**Fonte:** Jesus (2021)

No detalhe da imagem acima, presenciei a realização de uma disputa entre vários alunos/adolescentes indígenas que, selecionados pelos professores como os mais habilidosos para a realização da Prática Corporal Tradicional, executavam o arremesso da lança em três tentativas objetivando alcançar a maior distância (figura 6).

Enquanto conteúdo da Educação Física escolar dos Borari, o arremesso de lança era realizado simplesmente como uma atividade física que exigia duas capacidades físicas (força e agilidade) para a execução do movimento correto, não havendo, neste caso, outra forma de trato do conhecimento desta modalidade, senão a exigência da execução correta e realização em formato de competição entre os alunos indígenas.

Esta pode ser considerada uma modalidade tradicional organizada pelos Borari como conteúdo da Educação Física escolar, enquadrada como conhecimento referente às manifestações da cultura de movimento de seu território. Era organizada sem a definição de critérios específicos para execução da prática, poderia ser realizada tanto pelos homens quanto pelas mulheres no formato de disputa entre duplas (masculina e feminina).

As Práticas Corporais Tradicionais citadas anteriormente, geralmente eram realizadas com os alunos das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, devido às exigências físicas requeridas para a realização das competições e atividades propostas. Como exemplo, cito a prática da subida em peçonha (figura 7), uma atividade cotidiana dos territórios indígenas que

consistia no ato de escalar palmeiras (açazeiro ou bacabeira) com um tecido resistente entre os pés, objetivando alcançar o seu topo para retirada do fruto.

Dentre as capacidades físicas exigidas para a realização da subida em peconha, equilíbrio e agilidade são primordiais para que o indivíduo alcance o topo da palmeira. Além destas, resistência e força são necessárias para que, com o auxílio de um *terçado*, ferramenta utilizada para cortar ou perfurar (também chamado de facão em outras localidades) os cachos sejam retirados da palmeira, colocados nas costas e realizada a descida sem desperdiçar os frutos.

Entre os Borari da T.I. Maró, esta era uma atividade essencialmente masculina, não havendo indícios de que as mulheres realizassem essa árdua tarefa cotidiana, cabendo tão somente a elas a fabricação da bebida, produzida a partir do fruto (açai ou bacaba), muito consumida na aldeia e no lanche escolar. A não realização desta atividade pelas mulheres indígenas foi justificada pelo fato de que era uma ação motora que exigia muito esforço físico e resistência para o ato de escalar a palmeira. Portanto, a função era atribuída à figura masculina, praticada cotidianamente no território e iniciada com os alunos durante as aulas do Ensino Fundamental II.

Conforme relato de um dos professores do território, mediante a realização dessa atividade cotidiana no território dos Borari, a subida em peconha configurou-se como uma importante modalidade tradicional desenvolvida na T.I. Maró. E, conseqüentemente, foi introduzida nas aulas de Educação Física e consolidada no ano de 2016 como modalidade esportiva em um importante evento indígena da região, o 1º Jogos Indígenas do Baixo Tapajós.

Uma das atividades que é realizada pela escola tornou-se em 2016 uma modalidade dos Jogos Indígenas do Baixo Tapajós. Para nossa alegria, saiu do Maró essa modalidade: a subida no açazeiro. Lá no Maró a gente realizava a subida na bacabeira, subida em peconha, que era justamente a competição realizada tanto por homem quanto por mulher, o ato de subir e descer da bacabeira. O vencedor era quem levasse o menor tempo pra fazer esse percurso (CP2, 2019).

No relato acima é apreendida a importância que a prática da subida em peconha tem para os indígenas da região. Uma atividade primordial que é realizada no contexto regional, e que, mediante a compreensão da relevância de sua realização, os Borari a transformaram em modalidade tradicional. A importância dessa prática é tamanha na região que foi incluída enquanto modalidade nos jogos mencionados, que envolveram todo o Baixo Tapajós.

**Figura 7** – Prática Corporal Tradicional Subida em Peconha.



**Fonte:** Jesus (2021).

No território dos Borari, durante as aulas de Educação Física, observei a realização dessa prática corporal tradicional tendo como enfoque a realização da competição entre dois grupos. Durante sua realização, os professores dividiam os alunos em duas equipes e de cada uma eram selecionados dois representantes do gênero masculino para que realizassem a subida em peconha. Vencia a equipe em que os representantes realizassem a subida e descida da palmeira no menor tempo possível.

Entre os Borari, o ato de correr propriamente dito, era realizado em vários momentos na aldeia. Esta prática era necessária em atividades cotidianas do território, em uma caçada na floresta, durante um percurso de longa distância ou para o acesso a outra aldeia. Portanto, era uma prática essencial ao modo de vida no território, devido ao fato de não haver outras alternativas de transporte, com exceção de raras bicicletas e algumas embarcações de madeira (barcos e canoas).

Mediante a realização desta atividade física, cotidiana e necessária para a sobrevivência no território, os Borari introduziram algumas práticas relacionadas às corridas enquanto conhecimentos do componente curricular. Inclusas em formas de Práticas Corporais Tradicionais, eram realizadas algumas competições nas aulas, tais como a Corrida de 100 metros, a Corrida com Tora, e a Corrida ao redor do campo (semelhante à Corrida de 12 minutos, organizada em formato de teste físico militar, o *Teste de Cooper*).

Durante a realização da Corrida de 100 metros, havia uma disputa entre meninos e entre meninas da mesma faixa etária (entre 7 e 10 anos), que competiam sem número determinado de participantes visando alcançar o melhor desempenho, chegar em primeiro lugar ao local delimitado pelos professores.



Outra disputa vislumbrada em relação a este conteúdo consistia na Corrida ao redor do campo, competição realizada a partir da divisão de várias equipes mistas. Inicialmente, os professores organizavam todos os alunos em trios ou quartetos. As equipes preparavam-se para a corrida em um determinado local do campo, por exemplo, eram organizados atrás da linha dos fundos do campo, próximo às traves, onde se daria a largada. Após o apito do professor, todos deveriam realizar a sequência de duas voltas ao redor do campo, seguindo as linhas laterais e de fundo que demarcavam o retângulo percorrido.

A equipe campeã seria a que realizasse as duas voltas em menor tempo. No entanto, todos do trio ou quarteto deveriam concluir a prova, não sendo permitida a chegada de um só participante em primeiro lugar. Elemento característico dos jogos voltados à cooperação e que fortalecia o trabalho em equipe e exigia dos participantes a capacidade de auxiliar algum colega de equipe que tivesse mais dificuldades, durante o percurso, de modo que todos atuassem de forma cooperativa para conquistar o primeiro lugar.

O terceiro conteúdo organizado na Educação Física escolar tratava-se da Modalidade Esportiva Futebol. Muito praticado e valorizado<sup>21</sup>, o futebol é vislumbrado diariamente tanto nas aulas de EF quanto ao entardecer por praticamente todos os integrantes da aldeia, exceto alguns idosos.

Esporte conhecido mundialmente e, conforme afirma Fassheber (2006), modalidade esportiva ocidental mais praticada entre os indígenas do Brasil, na aldeia Novo Lugar, o futebol era realizado em todas as turmas da etapa do Ensino Fundamental, além de ser elemento fundamental para as práticas de lazer dos demais integrantes do território, os quais se reuniam no campo para acompanhar a realização da modalidade ao entardecer.

É importante ressaltar que, durante sua prática escolar, o futebol poderia ocorrer em times mistos, dependendo da quantidade diária de participantes da modalidade. Eram organizadas duas equipes compostas por alunos, entre crianças e adolescentes e praticado com algumas alterações nas regras oficiais, que eram aplicadas tanto nas atividades escolares quanto nos momentos de lazer.

Há alguns anos, algumas definições organizadas pelos próprios praticantes da modalidade resultaram na regra de que nenhum jogador poderia falar palavrões e xingamentos durante a execução da partida, sob a pena de ser expulso do jogo durante 2 minutos. Outras alterações importantes durante sua prática era a realização do arremesso de lateral (retorno da

---

21 Embora a aldeia contenha poucos habitantes, há dois times adultos de futebol que constantemente disputam jogos acirrados entre si. Um chamado 'São Francisco' e outro 'Real Madrid'.

bola ao campo) e o tiro de meta (quando o goleiro lança a bola para o centro do campo), ambos poderiam ser realizados com os pés ou mãos, ficando a critério do jogador.

Nas regras oficiais da modalidade esportiva, no campo, o arremesso lateral é realizado somente com as mãos e o tiro de meta somente com os pés, sugerindo indícios de uma adaptação das regras deste esporte para adequação às práticas escolares na T.I. Maró. As duas alterações na regra do esporte eram válidas tanto nas aulas de EF quanto nas práticas extraescolares e ainda que, de modo incipiente, pode-se afirmar que tais alterações nas regras eram fundamentais para a elaboração de novas formas de organização e realização da prática esportiva na aldeia.

As modalidades esportivas voleibol e handebol foram mencionadas pelos atores escolares durante a produção dos dados (em somente um fragmento do relato de um professor entrevistado). Contudo, em meu trabalho de campo, não observei a realização dessas duas outras modalidades relacionadas ao conteúdo Esportes. Portanto, o Futebol era a única manifestação da cultura ocidental de massa presente no território. Uma provável explicação para a ausência das modalidades citadas pode ser a falta de materiais e recursos adequados para sua realização, tendo em vista que tanto o voleibol quanto o handebol exigem recursos e materiais específicos (bolas diferentes, redes e quadra demarcada), infraestrutura básica que os indígenas não possuíam.

Outra ocorrência que poderia contribuir para a não existência dessas modalidades constava no relato de um professor que ministrava as aulas do componente curricular, o qual afirmava a ausência de conhecimento em relação ao esporte e a necessidade de buscar materiais *on-line* nas raras ocasiões que obteve acesso à internet e nas quais buscou informações a respeito da organização e regras específicas das modalidades realizadas.

A gente vai pegando o que a gente vai baixando da internet, ou a gente manda imprimir em algum cyber aí, eu queria ter uma apostila pra gente ter embasamento do que é a regra do futebol, quais são as regras do vôlei, e a gente vai trazendo pra eles, mas assim mesmo de ter um curso específico na área, não tem. E era pra ter né? Porque a gente trabalha com crianças, mas todo esse tempo que eu estou trabalhando nunca teve (P2, 2019).

Na afirmação, um dos professores responsáveis pelas aulas de Educação Física relatava as dificuldades que enfrentavam para desenvolver modalidades esportivas que não fossem o futebol. Assim sendo, posso afirmar que havia uma única modalidade esportiva realizada no território e nas aulas de EF, uma das práticas corporais mais frequentes entre os povos indígenas devido à não exigência de materiais de maior poder aquisitivo, senão a existência de um espaço amplo (o campo) e uma bola da modalidade esportiva futebol.

Para melhor compreensão acerca da organização das aulas de EF, apresento no quadro a seguir como estavam realizadas as atividades, métodos e estratégias de ensino organizadas pelos atores escolares em relação ao componente curricular.

**Quadro 6.** A organização das aulas de EF na escola dos Borari

<b>EIXO: COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA</b>			
<b>Sub- eixo: Organização e realização das aulas do componente curricular</b>			
<b>U. R da Coordenação Pedagógica</b>	<b>U.R dos docentes de EF</b>	<b>U.R dos demais professores</b>	<b>U.R das lideranças indígenas</b>
As atividades de EF <b>a gente está trabalhando de uma forma mais intercultural.</b> A gente parte primeiramente do conteúdo de EF <b>tentando relacionar as práticas indígenas</b> de jogos, brincadeiras, a parte da arte, da dança, da música e tenta colocar não só a parte dos esportes (CP1).	A aula é organizada primeiramente com uma <b>roda de conversa</b> , coloca eles em círculo pra gente conversar e eu vou especificando as brincadeiras para gente realizar no dia (P2).	Em 2018 eu trabalhei com a carga horária de EF <b>e a gente tem as nossas práticas, tudo trabalhado dentro da nossa realidade</b> (PE1).	As mulheres, quando vão fazer roça ou farinha, carrega um <i>paneiro de mandioca</i> . Isso também são <b>atividades físicas</b> , que envolvem todo um processo de preparação da farinha, da mandioca. <b>Isso também, na escola, aqui no Maró, é trabalhado como prática da Educação Física</b> (LI2).
<b>A gente vem trabalhando a EF no território de uma forma bem diferente do contexto urbano</b> por conta de que a gente <b>acaba agregando atividades do cotidiano indígena</b> , da aldeia e inserindo, por exemplo, no plano de aula do professor de EF[...] de uma forma geral <b>acaba inserindo atividades diárias que acontecem no território</b> (CP2).	Nas aulas de EF, no caso, <b>meia hora é pra gente conversar</b> , como é que vai acontecer o assunto e as brincadeiras que nós vamos brincar... <b>eu explico primeiro</b> . Como eu sempre digo, <b>pra chegar na hora a gente só agir na prática</b> (P1).	<b>De 2016 pra cá foi modificando aos poucos, introduzimos nossas práticas da cultura indígena</b> e em 2019 a gente introduziu uma EF diferenciada. Tinha conhecimento da interdisciplinaridade, interculturalidade, aí que <b>nós decidimos que não seria só o professor lotado da SEMED, mas todos os professores seriam envolvidos</b> (PE2).	Ele passa a semana inteira e <b>tira só um dia pra tá exercitando tudo quanto é jogos. Ele faz os exercícios na nossa forma</b> , alguma brincadeira indígena e aí todo mundo vai tá exercitando (LI1).
A disciplina EF ela não vem sendo trabalhada de forma isolada, <b>ela vem de uma forma integrada com as outras disciplinas no território</b> (CP2).	<b>Agora eles já acostumaram jogar assim entre meninos e meninas, entremiado</b> né, mas geralmente era primeiro as mulheres que queriam brincar e depois os homens, era assim. Aí depois eu- bora trabalhar diferente, <b>homem no meio da mulherada, vamos se entrosar todo mundo</b> (P2).	A gente realiza da seguinte forma: <b>junta todas as turmas em um horário</b> que é liberado para todas as turmas se encontrarem no espaço escolar, <b>daí cada professor é responsável por uma atividade e no final rola o futebol</b> (PE1).	<b>Acaba adaptando coisas indígenas</b> , por exemplo, o simples fato de você ir pra roça e carregar um <i>paneiro</i> ... Ali naquele processo está se exercitando fisicamente (LI2).

<p><b>A gente tá trabalhando por eixo temático</b>, a gente não trabalha mais por disciplina separada. Aí vai montando os eixos e os próprios professores vão montando os textos, os conteúdos e as atividades (CP1).</p>	<p><b>Nessa Educação Física é repassada para eles o que eles gostam</b>, o que eles vivem (P1).</p>	<p>A gente pode tá abordando EF sem tá falando no assunto. <b>Começa com uma dinâmica que possa exercitar o corpo ou uma atividade lúdica tradicional que envolva no sentido de EF e depois introduz a EF normal</b>, que seja de saúde, por exemplo. Assim, todos fazem (PE2).</p>	<p><b>A gente junta as turmas de maneira separada e cada professor realiza a atividade física</b> e depois, todo mundo vai junto pro futebol e finaliza com o banho no rio, é importante prática (LI1).</p>
<p><b>A gente tá trabalhando com pesquisa de campo no nosso dia-a-dia. Aí nessa pesquisa de campo, pega os alunos na sala de aula e a gente leva pra prática</b>, pode ser na colônia, na roça, <i>tiração</i> de palha, com material da natureza”. (CP1)</p>	<p>Geralmente quando a gente faz o nosso plano <b>a gente tira muita coisa que não é da realidade do aluno e a gente trabalha mais na realidade do aluno, o que ele gosta e convive</b>, mas não tirando também o que um dia ele possa...O aluno que vai sair daqui da aldeia pra morar numa cidade, vai morar noutro lugar, <b>ele tem também que conhecer a realidade de outras pessoas</b> (P1).</p>		<p>Então, quando eu realizo essas atividades eu estou trabalhando duas coisas: <b>Primeiro, eu estou passando pros meus alunos a história do meu povo</b>, de como o meu povo vivia e ensinando para ele que <b>EF não é necessariamente amanhecer o dia e ficar correndo encima de uma avenida</b> (LI2).</p>
<p><b>Ideias Centrais:</b>  1ª: As aulas de EF eram organizadas tanto no ambiente escolar quanto em espaços externo à instituição escolar (no Centro de Apoio, no Rio Maró e nas proximidades da escola);  2ª: Os conteúdos tratados nas aulas de EF estavam estruturados de acordo com os eixos temáticos, não havendo uma sistematização específica para o componente curricular;  3ª Os conteúdos e conhecimentos tratados nas aulas eram desenvolvidos de acordo com as percepções dos atores escolares a respeito da EF a partir de estratégias como a roda de conversa, a realização de algumas atividades cotidianas da cultura indígena que exigiam maior esforço físico através da “pesquisa de campo”, tais como a ida ao roçado, a prática das caçadas e da canoagem.</p>			

**Fonte:** Jesus (2021).

Mediante a inexistência de um Plano de Ensino do componente curricular, eram organizadas pelos docentes algumas estratégias e métodos para a realização dos conteúdos da disciplina escolar que ocorriam no ambiente escolar, na sala de aula e no campo, mas que poderiam ocorrer em locais externos à instituição, tais como no Centro de Apoio, no Rio Maró e no roçado. Espaços onde geralmente eram organizadas as Práticas Corporais Tradicionais e demais conhecimentos relacionados à cultura dos Borari, durante a realização das disciplinas diferenciadas.

Apesar da significativa tentativa de organizar o conhecimento do componente curricular a partir dos eixos temáticos, verifiquei que os professores não definiam anteriormente os conteúdos e metodologias de ensino que seriam realizados nas aulas, as quais também poderiam

atender às vontades e aspirações dos alunos. Por exemplo, em uma determinada aula semanal poderiam ser realizadas somente as brincadeiras que mais as crianças se identificavam e a realização do futebol com os alunos maiores, o que de certa forma, representava a falta de planejamento e sistematização do conhecimento tratado no componente curricular.

Contudo, um elemento positivo durante a realização das atividades relacionadas à EF era a realização da roda de conversa com todos os alunos para que fosse iniciada a aula. Momento em que todos os alunos eram reunidos e em seguida eram separados em duas grandes equipes. A partir de uma classificação por estatura, os alunos mais altos eram separados dos alunos mais baixos, ocorrendo assim uma divisão em dois grandes grupos. Desta forma, eram iniciadas as atividades, divididas em duas partes: na primeira, participavam os alunos do grupo A, momento em que eram desenvolvidos com o grupo os jogos e brincadeiras propostos pelo professor e/ou escolhidos pelos alunos. No segundo horário, as atividades eram destinadas ao grupo B, os quais realizavam a modalidade esportiva futebol e algumas práticas tradicionais.

Outro elemento observado durante a realização das aulas era que os professores do componente curricular e a coordenação pedagógica estavam utilizando o horário das aulas para a realização de atividades físicas ou práticas extraescolares que eles introduziram enquanto atividades cotidianas de sua cultura. Essas, realizadas juntamente com as duas disciplinas diferenciadas (Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu), passaram a ser desenvolvidas dentro dos eixos temáticos destacados em seu PPPI, e que para o componente curricular, representaram a realização de Práticas Corporais Tradicionais em seus próprios locais específicos de realização (roçado, rio, floresta).

Nestas atividades cotidianas, eram realizadas as práticas corriqueiras relacionadas ao cotidiano indígena que, necessariamente, não estavam associadas aos conteúdos previstos, às categorias inerentes à Educação Física escolar. Contudo, eram realizadas enquanto atividades físicas necessárias à sobrevivência no território e que os Borari estavam incluindo no componente curricular.

A organização das atividades relacionadas ao componente curricular, a reelaboração dos conteúdos da EF escolar e inserção das Práticas Corporais Tradicionais em sua proposta, perpassavam um lento processo de implementação, devido às dificuldades enfrentadas pelos professores (principalmente a falta da formação continuada) e a própria infraestrutura da escola (falta do prédio escolar, de um local adequado para a realização das aulas de EF e a inexistência de materiais necessários para realização das aulas práticas).

As dificuldades enfrentadas pelos Borari no âmbito do componente curricular não necessariamente eram restritas a esta disciplina escolar. Foram diagnosticadas exclusivamente

na T.I. Maró, mediante a realização deste estudo sobre a EF escolar, mas que de certa forma, representavam todo um contexto de desafios enfrentados pelas escolas indígenas do município de Santarém-PA para implementação de uma Educação Indígena Diferenciada em seus territórios.

Sendo assim, é possível inferir que os desafios destacados fazem parte da realidade das demais escolas indígenas da região, que ainda caminham a passos lentos para a efetivação de uma educação escolar que atenda às demandas de cada etnia indígena.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida sobre a temática Educação Física e Educação Escolar Indígena. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, realizada na escola dos Borari da aldeia Novo Lugar da T.I. Maró, incluída na categoria “Escola Indígena”, situada na região do Rio Arapiuns, no município de Santarém-PA.

O estudo envolveu levantamento bibliográfico e documental a respeito da temática investigada. Foi realizada a análise da legislação educacional indígena existente no município de Santarém-PA e a aproximação com a realidade investigada, a imersão no território dos Borari da Terra Indígena Maró, no ano de 2019, para o desenvolvimento da pesquisa de campo junto à escola indígena.

Na primeira seção desta pesquisa conceituei as temáticas tratadas neste estudo (Educação Escolar Indígena e Educação Física) e discorri sobre a relevância da realização deste estudo no município de Santarém-PA. Situo também o lócus da pesquisa, a T.I Maró, descrevendo todo o processo de reivindicação étnica e territorial e a implantação da Educação Escolar Indígena nas 03 escolas presentes no território.

Na segunda seção detalho minuciosamente o percurso metodológico desenvolvido para a concretização da pesquisa. É onde apresento as etapas organizadas durante os anos de 2019 e 2020 para a produção dos dados apresentados neste estudo.

Durante a terceira seção, apresentei algumas considerações fundamentais para compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, o componente curricular Educação Física. A seção intitulada: “Educação Física e Educação Escolar Indígena: aproximações iniciais”, retrata o processo de inserção da disciplina escolar nas escolas brasileiras ao longo do século XX no Brasil e apresenta algumas considerações sobre os discursos que legitimam o componente curricular e seus conhecimentos no campo educacional elaborados a partir da década de 1980 no âmbito das Ciências Humanas e Sociais.

Na quarta seção apresentei o processo de reivindicação étnica e territorial dos povos indígenas da região do Baixo Tapajós e a luta das etnias para a conquista da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA. Além disso, analisei como ocorreu a implementação da modalidade nas escolas indígenas do município a partir do que vislumbrei junto à escola indígena dos Borari.

Por fim, descrevi sobre o funcionamento e organização da escola da etnia Borari da Terra Indígena Maró para que pudesse analisar o desenvolvimento do componente curricular Educação Física organizado na escola indígena. A partir dessa breve apresentação sobre a escola dos Borari, destaquei as modificações que estavam sendo realizadas (elaboração do PPPI

das escolas, sistematização das aulas a partir de eixos temáticos e inserção dos conhecimentos indígenas no âmbito escolar), no intuito de consolidar processos pedagógicos de aprendizagem diferenciados em seu território.

As modificações organizadas na escola e sistematizadas no currículo escolar implicaram na reorganização do componente curricular Educação Física, que a partir das experiências dos docentes indígenas, passaram a introduzir os conhecimentos e manifestações da cultura de movimento própria dos Borari nas aulas do componente curricular. Estes conhecimentos foram presenciados durante a realização de jogos e brincadeiras locais e da inserção de Práticas Corporais Tradicionais do cotidiano indígena enquanto conhecimento da disciplina escolar.

Vale ressaltar que todas as atividades realizadas em torno da Educação Física decorriam das raras experiências obtidas junto ao Curso de Formação Intercultural Indígena, no qual todos os docentes indígenas apresentavam formação em Nível Superior. Contudo, nenhum professor do território apresentava a formação específica para ministrar as aulas do componente curricular. Sendo assim, verifiquei que a organização do componente curricular se dava mediante uma prática pedagógica incipiente, restrita à organização de atividades físicas e brincadeiras sem a devida sistematização dos conteúdos de ensino.

Porém, poderíamos contornar essa situação se a SEMED-SANTARÉM fornecesse minimamente a formação continuada para os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas do município, desenvolvendo cursos de capacitação para subsidiar as intervenções pedagógicas destes profissionais, uma vez que não há oferta de curso de formação para professores de Educação Física no município de Santarém-PA.

Decorrente da realização desta pesquisa, compreendi que a modalidade Educação Escolar Indígena enquanto conquista, é resultado de um árduo processo de reivindicações instaurado na região do Baixo Tapajós nos últimos 30 anos e que a Educação Indígena Diferenciada que está sendo implementada nas escolas indígenas está em progressivo avanço no sentido de atender as exigências por uma sonhada educação escolar que atenda aos anseios e necessidades das 13 etnias indígenas da região.

Detectei também que a Educação Física enquanto componente curricular presente no currículo das escolas indígenas do município de Santarém-PA representa uma área de estudo que tende a apresentar inúmeras possibilidades para a produção acadêmica, devido à variedade de práticas corporais desenvolvidas nos territórios indígenas e as diversas manifestações corporais que podem ser realizadas pelas etnias que habitam a região do Baixo Tapajós.

Por fim, sobre as dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, afirmo que os maiores entraves ocorreram durante a etapa da pesquisa de campo, devido à dificuldade de



acesso ao local de pesquisa em 2019 e a paralisação de qualquer atividade presencial no território advinda com a pandemia no ano de 2020.

Para que pudesse ser realizada a imersão junto ao território dos Borari e Arapiun do Maró, era necessário enfrentar uma distância de aproximadamente 140 km, percurso realizado durante várias viagens em barcos de linha com duração aproximada de 12 horas através dos rios Tapajós e Arapiuns. Além disso, a maior dificuldade ocorreu durante o ano de 2020 mediante a impossibilidade de continuar as observações de campo nas outras duas escolas do território, em decorrência da doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Esta situação ocasionou a paralisação das atividades presenciais nas escolas e a proibição de não indígenas no território para não contaminação dos habitantes da T.I. Maró.

Apesar das adversidades, posso afirmar que a Educação Física, enquanto objeto de estudo, tende a ser uma área que se apresenta com inúmeras possibilidades para investigações futuras.

Devido a escassa produção acadêmica a respeito dos povos indígenas da região, ousou afirmar que as 13 etnias que habitam a região, as quais residem nos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra, se apresentam como uma imensurável possibilidade para investigações acadêmicas tanto na área da Educação Física quanto nas demais áreas do conhecimento, devido a diversidade de conhecimentos em torno dos territórios habitados, dos conhecimentos sobre a natureza e a diversidade de manifestações culturais que possuem. Essas etnias, que de modo geral estão localizadas às margens dos rios da região, possuem conhecimentos que poderão embasar futuras pesquisas e contribuir para a produção acadêmica.

Mediante a dificuldade de encontrar produções sobre a EF escolar no âmbito da Educação Escolar Indígena e a concretização deste estudo somente na aldeia dos Borari da T.I. Maró, espera-se que novos estudos sejam delineados a respeito da temática nas demais aldeias indígenas do Baixo Tapajós.

Realizei uma pesquisa pioneira sobre a Educação Física organizada pela etnia Borari e algumas demandas, as quais poderão ser tema em novos estudos, surgiram durante o período em que estive no território, tais como: a realização de cursos de formação para os professores que atuam no componente curricular, a apresentação de práticas corporais de outras populações indígenas bem como a organização de uma proposta pedagógica para o componente curricular que possibilite a implementação de uma educação intercultural almejada pela etnia investigada.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Joniel Vieira de. **A implementação da educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012**. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém/ PA, 2014.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro. **A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades**. 1999, 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros. **Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. 131 f, Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

ANASTÁCIO NETO, Alfredo. **A educação física escolar na escola municipal indígena “Marcolino Lili”**: uma possibilidade de fortalecimento étnico. 145 f. Campo Grande, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16594>. Acesso em 01.09.2021.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999a.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, agosto de 1999b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de maio de 2021.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019, 256 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

Disponível

em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104241-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-)

[rces006-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em 01 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.328, em 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10328.htm). Acesso em 01 de junho de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987**. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: [https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf). Acesso em 10 de junho de 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html). Acesso em 20 de agosto de 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=26700](http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700). Acesso em 20 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394 completa e atualizada. Centro de produções técnicas, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 16 de agosto de 2019.

BRASIL. **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/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2019.

COLARES, Anselmo Alencar. Afirmção étnica e educação escolar indígena do povo munduruku de Marituba (Belterra-Pará). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 50 (especial), p. 99-122, maio de 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640297/7856>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

CUNHA, Bárbara Almeida da. **A surdez na aldeia**: análise de uma realidade à luz da teoria histórico-cultural. 146 f. Santarém, 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém/PA. 2020.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Papirus. Campinas, SP, 1995.

DARIDO, Suraia Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2003.

FASSHEBER, Jose Ronaldo Mendonça. **Etno Desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiencia entre os Kaingang.** 170p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da Língua Geral ao Português: Para uma história dos usos sociais das Línguas na Amazônia.** 239 f. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Rio de Janeiro/RJ, 2003.

FREIRE, Luane Maciel. **A imagem do corpo Kaingang nos Coran-Bang-RÊ no século XVIII.** Dissertação (Mestrado) -Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, 2014.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior.** 263 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2017.

FREITAS, Oliveira André Luís de. **Educação Física e currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do povo originário Potiguara-PB.** 201 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2019.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Maró/Pará.** Despacho nº 107, de 7 de outubro de 2011. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

GOCH, Greice Jurema de Freitas. **Políticas educacionais da secretaria municipal de educação de Santarém no período de 2003 a 2016.** 159 f. Santarém, 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém/PA. 2017.

GONZÁLES, Fernando Jaime. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre\\_o\\_nao\\_mais\\_e\\_o\\_ainda\\_nao.pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao.pdf). Acesso em 01 de junho de 2021.

GONZÁLES, Fernando Jaime. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/1870130/ENTRE\\_O\\_N%C3%83O\\_MAIS\\_EO\\_AINDA\\_N%C3%83O\\_PENSANDO\\_SA%C3%8DDAS\\_DO\\_N%C3%83O\\_LUGAR\\_DA\\_EF\\_ESCOLAR\\_II](https://www.academia.edu/1870130/ENTRE_O_N%C3%83O_MAIS_EO_AINDA_N%C3%83O_PENSANDO_SA%C3%8DDAS_DO_N%C3%83O_LUGAR_DA_EF_ESCOLAR_II). Acesso em 01 de junho de 2021.

GUIMARÃES, Denise. **As danças indígenas na formação inicial em Educação Física: app didático para o 2º ciclo do Ensino Fundamental.** 196 f. Rio Claro, 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro/SP, 2019.

GRUPPI, Deoclecio Rocco. **Jogos dos povos indígenas: trajetória e interlocuções**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

IORIS, Edwiges Marta. Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia. **Ilha- Revista de Antropologia**, Florianópolis, vol.11, nº 1 e 2, janeiro a dezembro de 2009. P. 219-264. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p219>. Acesso em 20.04.2021.

JESUS, Ingrid Coelho de. **Cadernos de Campo**. Santarém-PA: PPGE/UFOPA, 2021.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, Mariano Báez. **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. 515 p.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3ª Edição, Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, 264 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view). Acesso em 01.09.2021.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática** 12/2: 1-10, maio/ago. 2009 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/6135/5361>. Acesso em 01.05.2021.

MILESKI, Keros. Gustavo. **Os Guarani no norte do Paraná: cultura corporal e educação escolar indígena**. 2018. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. Ed. Editora MUCITEC, 1994.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2004.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 07.06.2021.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo; PEIXOTO, Rodrigo Corrêa Diniz. Os Borari e os Arapium: história do tempo presente. **Revista Ciências da Sociedade (RCS)**, Vol. 3, n. 5, p.140-168, Jan/Jun 2019. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/988>. Acesso em 26.01.2021.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Tessituras da Cultura Corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas** (2013). 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas/AM, 2013.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. Porto Alegre: Orquestra, 2013. 351 p. Disponível em: [https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G\\_hrBaiIreworXqcsLr](https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G_hrBaiIreworXqcsLr). Acesso em 20 de agosto de 2021.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes; LOMBARDI, José Claudinei. Educação escolar indígena: histórico de uma conquista. p. 213-236. In: DUARTE, D. P (ORG). **Teoria e prática em educação mediada pela pesquisa**. Santarém/PA: Gráfica Litorânea, 2014.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. A Educação Escolar na Terra Indígena Maró: Aproximações. **Revista Nanduty**, v.3, nº 3, p. 84-91, janeiro a junho de 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/3716>. Acesso em 20 de julho de 2020.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró**. 216f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 8, nº 3, p. 396-422, Set/dez. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. A normatização da educação escolar indígena de Santarém à luz da legislação do estado do Pará e do Brasil. **Revista Cocar**, v. 13, nº 27, Setembro/Dezembro de 2019. p. 1094-1114. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3162>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

SANETO, Juliana Guimarães. **Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade**. 148 f, Vitória, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, ES, 2012.

SANETO, Juliana Guimarães. **Educação física NA/DA escola indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo**. 187 f. Campinas, 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, 2016.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém. **Lei Orgânica do Município Atualizada**. Santarém-PA: Câmara Municipal de Vereadores de Santarém, 2004. Disponível em: [https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G\\_hq3O\\_mnikQEW\\_-0u7](https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G_hq3O_mnikQEW_-0u7). Acesso em 20 de junho de 2021.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém. Conselho Municipal de Educação. **Número de alunos matriculados em escolas indígenas**. Santarém/PA, 2019. Disponível em:

[https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G\\_hrFkVICx71RLXigzB](https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G_hrFkVICx71RLXigzB). Acesso em 20 de setembro de 2021.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001, de 25 de janeiro de 2019**. Santarém/PA, 2019. Disponível em: [https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G\\_hqmkHkpOWfbb\\_YgY](https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G_hqmkHkpOWfbb_YgY). Acesso em 20 de agosto de 2021.

SANTARÉM. **Projeto Político Pedagógico Indígena**. Projeto Político Pedagógico Makú. Santarém-Cachoeira do Maró- Pará. Junho de 2021. Disponível em: [https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G\\_hrEhn1EVsOguO6Epj?e=PD4jKx](https://1drv.ms/b/s!AsCHdXXh8G_hrEhn1EVsOguO6Epj?e=PD4jKx). Acesso em 20 de agosto de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Georgia da. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria No 14/MJ/1996. In: **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: FUNAI, 2011, folhas. 317-518.

SKOLAUDE, Lucas Silva. **Educação Física não é só isso, é muito mais”**: uma etnografia em uma escola estadual indígena Kaingang de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre/RS, 2019.

SOARES, *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

SOUSA, Walter Lopes de. **O Programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

TAPAJÓS, Ib Sales. **Direitos Indígenas e poder judiciário**: o caso da terra indígena Maró. Curitiba: Juruá, 2019. 180 p.

TOJAL, Roberta Helena Vieira. **Corpo, movimento e cultura**: um estudo fotoetnográfico da imagem do arqueiro nos X e XI Jogos dos Povos Indígenas. 2012. 213 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2012.

TRIVINOS, Augusto. Nivaldo. Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica dos povos indígenas do baixo rio Tapajós, Amazônia**. 478 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva**, 2002. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em 24.09.2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“Educação Física e Educação Escolar Indígena: o caso da Terra Indígena Maró”**, realizada pela acadêmica Ingrid Coelho de Jesus, e sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Cesar Rodrigues, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA, turma 2019.

Este estudo tem por objetivo compreender o ensino da Educação Física nas escolas indígenas do Município de Santarém-PA. Caso aceite participar da pesquisa, suas informações serão preservadas, seus dados pessoais não serão divulgados, utilizados apenas para esse estudo. A qualquer momento você poderá desistir de participar, apenas comunique a pesquisadora.

Ao participar da pesquisa você corre o risco de sentir-se constrangido, com vergonha, ou não queira responder. Em qualquer circunstância parecida, você pode falar com a pesquisadora. Diante de qualquer pedido de informação que possa lhe trazer constrangimento, você tem o direito de não responder. Ressalta-se que todas as informações coletadas serão usadas exclusivamente pelos pesquisadores para a construção de trabalhos científicos. Caso sinta-se prejudicado por este estudo você tem o direito de buscar indenizações de acordo com a legislação vigente.

Seguem o telefone e o endereço da pesquisadora principal onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contato da pesquisadora: Ingrid de Jesus (93) 98805-2782 ou (93) 991829128. Após receber os esclarecimentos, e se você aceitar fazer parte deste estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo que a primeira via ficará com a pesquisadora responsável e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

---

PARTICIPANTE DA PESQUISA

---

INGRID COELHO DE JESUS (PESQUISADORA)



## **APÊNDICE II- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **A. Entrevista realizada com os professores de Educação Física**

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo você ministra aulas de EF na aldeia Novo Lugar?
3. Você poderia relatar os conteúdos ministrados, materiais utilizados e duração das aulas?
4. Quais atividades realizadas na EF estão relacionadas às tradições indígenas dos Borari?

### **B. Entrevista realizada com coordenação pedagógica**

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo você atua na coordenação da Escola do Maró?
3. Como estão sendo desenvolvidas as aulas de EF nesta escola?
4. Qual a importância do ensino da EF na escola indígena?
5. Quais conhecimentos estão sendo tratados durante as aulas do componente curricular?
6. Qual a relação da EF com a Educação Indígena Diferenciada? Há alguma contribuição da disciplina para a proposta que está sendo desenvolvida na escola?

### **C. Entrevista realizada com as lideranças indígenas**

1. Pra você o que é Educação Física?
2. Qual sua função na Aldeia Novo Lugar?
3. Quais são as práticas de Educação Física desenvolvidas no território? De que formas elas estão presentes no contexto escolar?