



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

**A Prática Pedagógica de Educação Física a partir do enfoque crítico-superador em  
Escolas Indígenas**

**Especializando: Carlos Alberto Borin Júnior  
Orientador: João Francisco Magno Ribas**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

## **Resumo**

O presente trabalho visa trazer contribuições para a prática pedagógica de educação física no contexto indígena, e tem como base teórica a visão crítico-superadora, buscando trazer quais avanços, nosso referencial, aponta para o contexto indígena. Os elementos da historicidade da questão indígena brasileira serão colocados como forma de entender todo o processo de educação já desenvolvida neste contexto, desde a educação indígena que não se utiliza da escola, até a chegada do sistema de escolarização. A visão de superação da sociedade de classes se fará presente como a única forma de conseguirmos uma educação que atenda aos interesses das classes oprimidas.

**Palavras chaves:** educação indígena; educação física; prática pedagógica.

## **Abstract**

The present work aims to bring contributions to teaching physical education in the Indian context, and its theoretical basis-critical surpassing vision, seeking to bring that advances our reference points to the indigenous context. The elements of the historicity of Brazilian indigenous question will be posed as a way to understand the whole process of education has developed in this context, since the indigenous education that does not use the school, until the arrival of the schooling system. The vision of overcoming of class society will be present as the only way to get an education that meets the interests of the oppressed classes.

**Key words:** indigenous education, physical education, pedagogical practice

## **Introdução**

A falta de orientação pedagógica e de base teórica para o ensino da Educação Física na cultura escolar tem sido um dos desafios que nos estimulam a investigar esse tema na busca de aprofundarmos essas reflexões, em nível teórico e de nos aproximarmos da necessidade de uma visão pedagógica. O fato de o contexto indígena ser ainda pouco discutido foi relevante para darmos continuidade ao trabalho.

A escola indígena que nos baseamos para o estudo encontra localizada na Reserva Indígena da Guarita – Setor de Pedra Lisa – Tenente Portela – RS, fazendo parte da zona rural do município. Foi escolhida, pois no ano de 2011, mantivemos contato com essa comunidade, quando desenvolvemos uma pesquisa referente aos jogos tradicionais.

Caracterizando uma comunidade da zona rural de Tenente Portela, possui como forma de sobrevivência de seus habitantes a agricultura familiar e o artesanato, marcada pelo grande número de bolsas de auxílio fornecidas pelo governo federal, caracterizando uma localidade com precárias condições de sobrevivência. A Reserva da Guarita é formada por aproximadamente 5.000 indígenas, na sua grande maioria do povo Kaingang. Existem, hoje, no Brasil cerca de 33.876 indígenas Kaingangs, sendo que 17.515 vivem no Estado do Rio Grande do Sul (FUNASA, 2014).

O estudo teve como ponto de auxílio o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Estudos de Educação Física da Escola Estadual Indígena Bento PiGóg, estes documentos serviram para nos ajudar a contribuir no desenvolvimento do estudo, sendo importante para a síntese para o avanço da discussão.

O método de pesquisa que utilizamos é baseado no Materialismo Histórico Dialético. Partindo da tese escrita por Marx e Engels (2009) que a consciência dos homens não determina o ser, mas sim o seu ser social que determina sua consciência, buscaremos uma análise do todo, para assim chegar ao nosso objeto de pesquisa, buscando a compreensão da totalidade dos fatos.

Começaremos com uma retrospectiva histórica de fatos ligados, principalmente, a educação indígena no Brasil, afim de que esses elementos sirvam de subsídios para a discussão. Após explicitaremos nossa posição frente à visão de educação e educação física que servirão de suporte teórico ao trabalho. Posteriormente, iremos colocar as contribuições, baseadas em nosso referencial, para a educação física no contexto indígena, com o objetivo de apontar uma visão crítica desses elementos.

Contudo o problema central do trabalho é o de buscar o papel da abordagem crítico-superadora de educação física no contexto indígena, com o objetivo de contribuir com elementos que levem com que se consiga a avançar na prática pedagógica da educação física indígena. Para isso utilizamos o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Estudos de Educação Física da escola como elementos para serem analisados e contribuirmos na discussão.

### **Indígenas, educação e o Brasil**

Para começar a tentar entender o lugar onde os indígenas brasileiros se encontram dentro da sociedade moderna e o papel da escola nessas comunidades é que faremos um breve resgate histórico sobre a realidade desses povos, desde a chegada dos colonizadores até os dias atuais, focando nas políticas, principalmente educacionais, que foram estabelecidas no decorrer da história.

Por fim, apresentaremos nossa visão de educação indígena, posição esta que nos fará avançar na compreensão de elementos que estão ligados a cultura indígena e mais precisamente elementos que nos façam avançar na compreensão da educação indígena brasileira.

Os povos indígenas construíram sua existência baseados em suas culturas. No Brasil, esses povos sofreram um grande choque quando foram confrontados com a cultura europeia, perdendo durante, alguns séculos, características que marcavam suas realidades.

Os indígenas brasileiros foram e ainda são uma preocupação e um problema para o Estado, fato esse que se iniciou ainda no tempo de colônia

portuguesa. Os invasores tomaram providências com relação aos índios, logo nos primeiros anos de exploração, criaram políticas para esses povos, baseadas no objetivo de adaptar os “bárbaros”, que habitavam as terras pretendidas, a seu modo de vida. Mas é claro que isso não ocorreu pacificamente, os indígenas não aceitaram naturalmente e se colocaram a desafiar a hierarquia dos colonizadores.

Ficou patente que a disposição indígena não era para a aceitação de um controle sobre suas vidas. Seus modos de ser e seus sistemas políticos não admitiam a obediência cega nem a hierarquização estatutária (GOMES, 1991).

O fato dos indígenas não aceitarem o modo de vida do ocidente, levou a uma série de genocídios cometidos a povos que se encontravam em terras dos mais diversos pontos do Brasil. A forma da *guerra justa*<sup>1</sup> era uma das estratégias para ocupar as terras que eram de interesse dos portugueses e que já fossem ocupadas por algum povo indígena.

. Em 1500 foram estimados cerca de 5 milhões de índios, ocupando o espaço onde hoje se localiza o Brasil, esse número chegou a cair para 230.000 no final do século XX (Gomes, 1991). Segundo o CENSO (2010) existem hoje, no Brasil, 896.900 indígenas.

Não apenas usando de meios coercitivos os portugueses se utilizaram para explorar o território brasileiro, mas também de missionários religiosos, na maioria jesuítas, que vinham como objetivo provocar a negação da cultura indígena (SANTOS, 2004). Essa negação era importante para o “sucesso” da missão portuguesa. Segundo Santos (2004) apud MONTEIRO (1999a), a ação educacional jesuítica possuía três diretrizes: 1. a conversão das principais lideranças indígenas; 2. uma doutrinação dos jovens; 3. eliminação dos pajés.

Essa tríade buscava com que o índio entrasse no projeto produtivo, e se tornasse uma força geradora de riqueza a classe dominante da época. “Os

---

<sup>1</sup> Declaração de guerra a partir de decisão feita em junta que determina pela justeza da guerra que se pretendesse efetuar contra determinado povo indígena. Os principais critérios para isso eram: 1. Que os índios punham empecilho à propagação da fé católica; 2. Que atacavam povoados ou fazendas portuguesas; 3. Que eram antropófagos; 4. Que eram aliados de inimigos dos portugueses; Definição retirada do livro “Os índios e o Brasil” de Mércio Pereira Gomes. 1991.

Jesuítas procuraram controlar e preservar os índios através de um processo de transformação que visava regimentar o índio enquanto trabalhador produtivo” (MONTEIRO, 1999, p.40).

Durante os mais de trezentos anos de domínio da coroa portuguesa foram criadas inúmeras leis indigenistas para o país, a maioria delas tratava da escravidão do índio e de sua adaptação à língua portuguesa. Como o exemplo da *Provisão de 12 de outubro de 1727: Proíbe o uso da língua geral e manda ensinar a língua portuguesa nas povoações*. As leis mostram de que maneira os colonizadores pensavam a questão. A educação era marcada pela adaptação do índio a um novo modo de vida, que se mostrava nada bom para os povos nativos.

Referindo - se a educação dos Tupinambás, povo que viveu entre a Foz do Amazonas até a Lagoa dos Patos, Florestan Fernandes explica:

...É uma educação para uma sociedade estável. Trata-se, portanto, de uma educação, que tinha por base assimilar o indivíduo à ordem social tribal (ou ao “nós coletivo”) nos limites que isso se torna possível, sem destruir o equilíbrio psico-fisiológico da pessoa, unidade e fundamento dinâmico da vida em sociedade. Importante que a intervenção da sociedade tupinambá permitia uma ampla variedade de atitude, de comportamento e aspirações, o que deixava uma margem muito rica à auto realização dos indivíduos com referência a emoções, sentimentos e desejos, que pudessem ser alimentados no seio da herança cultural...Numa sociedade tão pouco diferenciada e tão homogênea como a sociedade Tupinambá, os homens diferem muito entre si... Em suma uma educação que integra também é uma educação que diferencia. (FERNANDES, 1975, p.39-40)

Por essa definição percebemos o abismo que existe entre aquilo que os portugueses queriam para os índios e aquilo que eles tinham como valores societários. Ficou nítida a mudança no modo de vida no território brasileiro, após a chegada dos colonizadores. Como nos colocaram Marx e Engels em um de seus clássicos:

Não tem história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento (Marx e Engels, 2009, p.32).

Os indígenas entraram em um sistema de vida (com resistência) onde suas relações não eram vistas com bons olhos por aqueles que ocupavam seu território, pois as relações indígenas não seguiam os rumos dos interesses dos exploradores. “Não era difícil ver que a escola missionária supunha uma mudança comportamental violenta na vida do índio” (MELIÁ, 1979, p.48)

Com os primeiros anos de república no país, os indígenas continuaram a sofrer com as políticas impostas pelo governo, na época os positivistas apontavam que o principal problema dos índios brasileiros eram suas terras, ou melhor, a falta delas. (GOMES, 1991). Com um misto de comoção nacional e pressão positivista, em 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, sob o comando do então Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, um militar que já havia tido contato com tribos indígenas.

A SPI considerava o índio como um ser culturalmente inferior, mas que possuía capacidades de “evoluir” ao estágio do resto da sociedade, o órgão sempre teve como política o contato respeitoso com os indígenas e por vezes mediava conflitos por terra. A educação nesse período foi marcada pela criação da casa do índio, forma com que a SPI encontrou de chamar as escolas, para que não causasse estranheza aos indígenas. Essas instituições eram centradas em um programa de formação profissional ligada ao projeto nacionalista e desenvolvimentista iniciado nos anos 30 durante o governo Vargas, (SANTOS, 2004).

Concretamente demarcou um terço das terras indígenas conhecidas no Brasil. Com a chegada dos militares ao poder do Brasil a SPI perde toda sua credibilidade após a descoberta de vários crimes dentro do órgão, então é decretada a extinção do Serviço de Proteção ao Índio.

Em dezembro de 1967, criada pela Lei nº 5.371, começa a funcionar Fundação Nacional do Índio – FUNAI, vinculada ao Ministério da Justiça. O órgão se apresentou com uma política, clara, de transformação, de vez, do índio em brasileiro, para isso deveria lhe garantir condições, oferecendo: saúde, educação formal, demarcação de terras, etc.

A FUNAI seguiu suas ações pelos Programas de Desenvolvimento Comunitário (DCS).

Tais programas foram instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo e deter, assim, o avanço do socialismo. (AMMANN Apud Ferreira, 1992).

Na questão educacional nesse período, principalmente a partir da década de 70, foi marcada no sentido de dar mais “autonomia” ao índio, com a implementação do ensino bilíngue, através do Estatuto do Índio formulado em 1973. “A ideia era de que o indígena aprenderia melhor se fosse ensinado na sua própria língua e por professores também indígenas” (Gomes, 1991, p.93).

Na questão econômica a FUNAI tentou com que os indígenas se tornassem autosuficientes financeiramente. O fornecimento de verbas para a implementação de serrarias, em áreas onde havia muita madeira, foi apenas um exemplo dessa política, esse fato ocasionou o desmatamento de muitas comunidades indígenas, principalmente no sul do país.

Após algumas garantias na Constituição, os povos indígenas continuaram e continuam a sofrer diversas formas de ataques, sejam pelos conflitos, frequentes, por terras em todo país, sejam pelas inúmeras formas de preconceito. A constituição no Artigo 231 garante que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O editorial do Jornal Brasil de Fato (2013) coloca que existem no Brasil 13% de terras indígenas demarcadas, sendo 98% na Amazônia, e crítica os que dizem que esse número é abusivo, afirmando que 46% das terras brasileiras são propriedades de 1% dos proprietários rurais, os chamados barões do agronegócio. “A tensão desse conflito tende a crescer, tanto pela inoperância do governo em cumprir o que estabelece a Constituição, quanto pela voracidade de terras do agronegócio” (Brasil de Fato, 2013).

Notamos que a classe dominante brasileira não se comove com a questão indígena, e muito menos com qualquer outro movimento social que

ameace sua acumulação de capital. Esses fatores são importantes para entender o processo da educação indígena.

Partindo para o foco central do trabalho, duas definições de educação indígena são apresentadas por Meliá (1979), a primeira se referi a educação que não está ligada a escola, a que leva em consideração três elementos: a oralidade, a família e a economia de cada povo, fatores importantíssimo para os indígenas manterem sua alteridade, essa o autor denomina de “educação indígena”. A outra educação ao qual o autor descreve, está relacionada à escola formal, onde o indígena, em muitas vezes, acaba tendo que aprender temas fora de sua realidade, como descrito no início do capítulo, denominada de “educação para o índio”.

A educação formal chega aos indígenas, ligada sempre a valores da sociedade dominante, como analisado desde as missões jesuíticas aos dias atuais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) DE 1996, expressa as questões mais atuais desses valores.

Segundo SANTOS (2001) alguns pilares são importantes quando falamos em políticas educacionais indígenas: primeiro que sempre houve formas próprias de educação indígena, que devem sempre ser levadas em conta no ambiente escolar; segundo a escola não é o único lugar de aprendizado, a comunidade também cumpri um papel importante na transmissão de saberes; terceiro a escola apenas após o contanto com os “brancos” passou a fazer parte da realidade indígena; e quarto que a participação dos povos é a única forma de projetar uma escola indígena que realmente tenha sucesso.

As escolas chegaram até os indígenas, mas não cumprem um papel significativo para esses povos. Não foram construídas seguindo pilares que sustentassem esse projeto como, realmente, importante aos indígenas. ,

As escolas, ao penetrarem nas áreas indígenas, ganharam contornos que fizeram com que nenhuma dessas se configurasse como verdadeiramente indígena ou, tampouco, se tornassem totalmente alheias a essas populações. (SANTOS, 2004. pq.57).

Portanto, uma precaução que devemos ter na hora de tratar sobre a educação indígena, deve ser de pensá-la junto com as comunidades indígenas, pois uma interferência neste processo, no caso a escola, deve ser pensada em conjunto. “Todavia, a interferência pode atuar de dois modos diferentes: (primeiro) como substituição da educação indígena”. (MELIÁ, 1979, p.60). Com certeza não é isso que queremos, o autor prosseguiu com o segundo modo, “ou como complemento da educação indígena, a modo de prática paralela”. (MELIÁ, 1979, p.60). Essa seria a forma mais coerente de uma escola voltada aos indígenas.

O que queremos superar são os vícios de querer educar os índios passando por cima de todos os processos culturais que envolvem cada comunidade indígena. A educação vai além da escola, ela deve contribuir para uma mudança expressiva e coerente que garanta um futuro para toda humanidade.

### **A educação a serviço de uma mudança social estratégica**

Procuraremos nesta etapa do trabalho abordar o fenômeno da educação, defini-lo e apontar horizontes para uma educação realmente significativa para a classe mais baixa da sociedade. Diante disso discutiremos a escola como um local onde o conhecimento sistematizado é ideologicamente ofertado. Entenderemos o papel que a escola moderna vem cumprindo na atual sociedade e apontaremos para que ela sirva como ferramenta para a classe explorada.

Portanto, o processo escolar que conhecemos é fruto de um caminho histórico, onde a burguesia, ainda em formação, disputava, em meio ao modo feudal, sua hegemonia enquanto classe, buscando ainda afirmar seus valores, símbolos, ideias, etc. Após se tornar vitoriosa em seu projeto, a burguesia, coloca seu plano em prática, assegurando a propriedade privada como fundamental para sua manutenção no poder.

A vitória burguesa faz com que surja outra classe, a classe que possui apenas sua força de trabalho, e que a ela só o resta vender aos donos dos

meios de produção, essa possui o protagonismo da construção de outra sociedade. A classe trabalhadora é obrigada a vender sua força física e psíquica ao detentor da propriedade privada, cujo fim é apenas produzir mais capital(FRIGOTTO, 2011).

O protagonismo dos trabalhadores deve ser assumido para que consigamos chegar a nosso ideal estratégico - o poder aos trabalhadores - a fim de chegar ao socialismo. Não podemos nos furtar de colocar nossa estratégia em questão, pois só ela trará a liberdade que a classe, hoje oprimida, tanto sonha e necessita. Para percorrer esse caminho devemos superar a lógica capitalista, por isso consideramos a categoria trabalho essencial para essa compreensão.

Diferentemente dos animais o ser humano modifica a natureza em seu benefício, faz isso para sobreviver, chamamos essa ação de trabalho. “Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (Marx e Engels, 2009, p.24). O homem antecipa em na sua mente a finalidade da ação, sendo sempre intencional (SAVIANI, 2011).Saviani,seguí nos explicando o processo de modificação da natureza pelo homem:

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo uma exigência do e pra o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2011, pg.11).

Conclui-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. “Portanto, a necessidade da educação aparece como um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores que permitam ao sujeito ser partícipe da vida social” (COSTA, 2012, p.51).

A concepção de educação segundo MÉZSÁROS (2008) considera não apenas um período restrito da vida dos indivíduos, mas sim o desenvolvimento contínuo da consciência na sociedade como um todo, apontando como seu papel o de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável.

Quando nos propomos a discutir a educação devemos assumir algumas precauções, pois sabemos em que condições vivemos. “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.” (MÉSZÁROS, 2008). Diante disso, a educação formal aparece como elemento para a interpretação da atual conjuntura.

Seria conflitante um espaço criado pela burguesia – classe dominante - tivesse como objetivo a emancipação da classe oprimida, por essa constatação é que reconhecemos que a escola, na sua origem e ainda hoje, atua para a perpetuação da estrutura da atual sociedade. Isso não nos impede de criarmos mecanismos progressivos dentro do trabalho escolar. “Trata-se, então de disputar a escola e os processos formativos e de conhecimentos em seu interior, mas na perspectiva de superação da escola e da sociedade capitalista e seus valores”. (FRIGOTTO, 2011, p.11)

As formas de resistências surgem como focos de disseminação de uma ideologia não dominante, atuando de forma importante para o processo de tomada de consciência para a emancipação humana, através das inúmeras contradições que a atual sociedade oferece. Isso nos leva a um avanço na interpretação da realidade, e faz com que compreendemos que o atual projeto histórico não oferece condições dignas de sobrevivência a todos os seres humanos. Entendendo que “essa resistência inclui a escola, mas a extrapola, porque deve ser a resistência de/no projeto de sociedade, ao qual, a escola deve estar fortemente vinculada” (PALUDO, MACHADO e DA SILVA, 2012, p.125)

A educação indígena brasileira conseguiu sobreviver a todo processo de modernização. Segundo Mélia (1999) a educação indígena conseguiu se manter, graças a sua ação pedagógica, onde o indígena conseguiu, através dela, manter sua cultura de geração em geração. Essa ação se diferencia de povo para povo, em alguns de forma mais efetiva e outros nem tanto.

...por milhares de anos os seres humanos se educaram de geração em geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção

de suas vidas. A educação e formação humana são, antes de tudo, um processo social e cultural. (FRIGOTTO, 2011, p.9)

Com o interesse de afirmação de seu discurso ideológico a burguesia se utiliza da escola como um mecanismo de dissipação de seus interesses, esse processo desde seu início funciona de forma dual e desigual, afirmando os antagonismos que a sociedade de classes oferece. "... a escola tal como conhecemos, e a classe dominante que a constitui não abarcam todos os processos formativos e educativos e os mesmos não são naturais, mas resultantes de processos históricos." (FRIGOTTO, 2011, p.9)

Seguindo as concepções de educação apontadas aqui, não acreditamos em uma escola verdadeira indígena dentro dos marcos colocado pelo capital. Apresentarei aqui uma passagem de István Mészáros:

Assim, não se pode realmente escapar da "formidável prisão" do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mas cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2008. p.46-47)

Achamos central entender o processo de "internalização mistificadora" que o autor coloca na passagem anterior. Mészáros (2008) coloca que a dinâmica da história não é uma força externa qualquer e sim uma participação de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo real da história de uma determinada concepção de mundo que atrasará ou apressará a chegada da mudança social significativa. Na atual conjuntura o autor aponta para um período de "manutenção" maior que de uma "mudança", mas que um "processo coletivo inevitável", nas palavras dele, não poderá ser expropriado pelos dominantes.

Concluindo, a educação vai além dos processos formais (escola), mas abrange todos os processos vividos pelo ser humano. O erro que não podemos cometer é de pautar uma mudança estrutural significativa para humanidade,

apenas no âmbito da educação formal. Precisamos de uma mudança que rompa com a lógica do capital, e a mudança no modo de internalização é fundamental para isso.

### **Pedagogia Histórico-Crítica:**

Após definir a educação e o seu papel dentro do atual sistema político, faremos alguns apontamentos com relação à teoria pedagógica que utilizaremos para avançarmos na compreensão da educação indígena e para que possamos contribuir para o avanço da educação física neste contexto.

A teoria que utilizaremos será a Pedagogia Histórico-Crítica que nos diz que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13). Apontando para que o objeto da educação divide-se em dois lados, o primeiro diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelo indivíduo para que ele se torne humano e do outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas para conseguir atingir esse objetivo.

A escola, neste processo, cumpre o papel de socializar o conhecimento sistematizado historicamente, pois então não trata de qualquer saber, mas sim do saber sistematizado, isso justifica sua existência (SAVIANI, 2011). Percebemos dessa forma que a escola deve se preocupar com o saber científico, isso irá fazer com que ela se torne uma ferramenta importante para a luta social.

Todavia, essa não é uma tarefa simples, mas sim difícil e cheia de desafios. Colocar a escola a serviço das camadas populares é um passo ao qual devemos buscar a fim de uma mudança qualitativa.

Do ponto de vista prático, trata-se de retornar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (Saviani, 2012, p.31)

A forma de atingir esse objetivo na escola é através do currículo. Entendesse por ele a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo da escola” (Saviani, 2011, p.17). A escola além de tratar do conhecimento sistematizado ela deve possuir métodos, dentro de seu currículo, onde a transmissão e a assimilação sejam feitas de forma que não levem aos interesses dominantes.

Dessa maneira a escola contribuirá para a tomada de consciência de classe, a fim de um avanço na construção de uma sociedade socialista, formando, em conjunto com os demais âmbitos sociais, um aumento na massa crítica dos indivíduos, criando a identidade de classe. Por esse motivo a escola deve ser valorizada.

Pois, será uma pedagogia com métodos diferenciados, esses diferentes dos tradicionais e dos pregados pelo escolanovismo, que farão com que tenhamos avanços nesta caminhada. Serão métodos que vão estimular o aluno, sem tirar a figura central do professor; irão estimular o diálogo em sala (aluno-aluno, aluno-professor), sempre dialogando com a cultura historicamente acumulada; levarão sempre em consideração o interesse do aluno, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos (SAVIANI, 2012)

Mantendo a constante vinculação entre educação e sociedade, partindo sempre da prática social, que é comum a professor e aluno, mas cada um em nível diferente de compreensão desta prática, já que são agentes sociais distintos. A identificação dos problemas da prática social seria a segunda a etapa, para saber qual conhecimento será útil para sua solução, partindo assim para a apropriação, por parte dos alunos, de ferramentas culturais que façam com que consigam a libertação do sistema que os explora.

Portanto, incorporando os elementos culturais em elementos ativos da mudança social, elevando, ao final, o aluno ao mesmo nível que o professor tinha no início, aumentando sua compreensão da prática social, para que tenha condições de modificá-la. A prática social é e não é a mesma no início e final,

pois “em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica” (Saviani, 2012, p. 73).

Concluindo, devemos buscar uma prática pedagógica que de subsídios para a mudança que queremos. Diante disso, a Pedagogia Histórico-Crítica irá nos ajudar a fomentar uma transformação e avanço no contexto escolar indígena.

### **Educação Física no contexto indígena e as contribuições do enfoque crítico-superador.**

Agora utilizaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Planos de Estudos de Educação Física da Escola Estadual Indígena Bento PiGóg, com o objetivo de trazer contribuições para a prática pedagógica de educação física neste contexto, usando como referencial o enfoque crítico-superador. Isso será feito com a análise destes documentos, e posterior discussão sobre questões referentes a elaboração do PPP e Planos de Estudo, apontando para uma educação física que vá de encontro as demandas sociais.

Primeiramente a proposta crítico-superadora para educação física configura-se por uma teoria crítica que “busca a superação do projeto de sujeito e sociedade implícito e conservador – ideológico – ao projeto claramente transformador” (SOUZA, 2009, p.56).

Portanto faremos de início, contribuições com relação ao PPP da escola, a fim de avançar nesta questão até chegaràs contribuições específicas da área da educação física escolar.

Um projeto político pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.27).

Portanto no projeto estará contida sua intenção, explicitando qual perspectiva de classe ele reflete, podendo ser uma visão de transformação da realidade ou aceitação daquilo que já está dado. Utilizando uma passagem do

PPP da escola indígena Bento PiGóg, como exemplo, um dos princípios norteadores colocados nele é o seguinte, “Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática”. Ora, mostra aquilo que apontamos, no início, a escola não cumpri o papel de transformação da ordem, e muito menos de criticá-la, mas sim de aceitar uma ideologia que não é à de seus protagonistas.

O PPP é o orientador da prática pedagógica, ele deverá se refletir em sala de aula. Isso define “a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.27).

Alguns dos motivos pela qual as escolas públicas, sejam elas indígenas ou não, possuem problemas, se dão por uma política de precarização do serviço público: professores mal formados e remunerados, falta de infraestrutura física e pedagógica, etc. Isso é uma clara posição política da classe dominante.

Utilizando o exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), podemos relacionar com a contradição também experimentada pelas escolas indígenas, “pois, ao mesmo tempo em que depende do Estado para universalizar a escola (...), precisa se opor ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado” (DALMAGRO, 2011, p.73).

Trata-se então de formar um Projeto Político Pedagógico onde se faça a leitura da realidade através dos interesses da classe oprimida, buscando a direção de superação da sociedade de classes, levando em conta, no caso do contexto indígena, todos os fatores históricos de exploração e segregação sofridos.

Isso irá se materializar no currículo escolar, que possui como função social “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.29). BartomeuMeliá faz um alerta com relação ao currículo no contexto indígena, “a adaptação de currículos e conteúdos podem ficar reduzidos ao

campo do folclórico e do óbvio” (MELIÁ, 1999, p.14). Esse seria um erro lastimável, mas que na maioria das vezes ocorre no ambiente escolar indígena.

Nos documentos, da escola analisada, percebemos algumas contradições no seu discurso, em um de seus objetivos, seguindo os PCNs, como informado no título, percebemos que a construção da noção de “identidade nacional” seria um deles, mas isso seria realmente relevante aos indígenas? Essa passagem segundo Meliá (1999) seria uma forma de prejudicar alteridade indígena, seria o que o autor chama de educação “nacional” ao índio, essa não seria a forma mais coerente de educação escolar para esses povos.

Um currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica deve estar comprometido com os interesses dos indígenas e deve ter como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social, (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O currículo deve possuir alguns princípios divididos, nos de seleção de conteúdos e nos metodológicos. Para seleção de conteúdos deve ser observada a relevância que esse conteúdo terá para reflexão pedagógica, ele deve estar vinculado a realidade sócio-histórica do aluno, garantindo que seja passado aquilo de mais contemporâneo já produzido, adequando as possibilidades sociocognoscitivas do educando (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Os princípios metodológicos servirão para organizar e sistematizar os princípios de seleção de conteúdos. Colocarão os conteúdos de forma simultânea, servindo para quebrar a questão da fragmentação dos conteúdos, ajudando na compreensão de que os conteúdos não podem ser vistos de forma isolada, mas sim devem manter uma relação constante entre si, buscando uma visão espiralada dos elementos apresentados, partindo para um crescimento no conhecimento adquirido. Deixando claro que os conteúdos são provisórios, mostrando que o aluno é sujeito histórico dos acontecimentos sociais (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Com esses elementos traremos alguns apontamentos com relação a educação física escolar no contexto indígena. Usaremos os Planos de Estudos de Educação Física da Escola Bento PiGog para conseguirmos elementos que possam nos ajudar no seu avanço, a fim da superação da perspectiva de educação física escolar que tenha como objetivo a aptidão física, ela “tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.37).

Para nós, amparados pelo Coletivo de Autores (2012), a educação física é uma prática pedagógica que, na escola, trata da cultura corporal e tematiza diversas formas de atividades corporais, como jogo, esporte, dança, ginástica, mímica, luta, etc, essas atividades configurarão os conteúdos desta área do conhecimento. Para seleção desses conteúdos devemos utilizar os princípios explicitados acima.

Os conteúdos da cultura corporal devem estar ligados aos problemas sociais da sociedade em si e dos alunos enquanto indivíduos socialmente ativos. Os elementos da cultura corporal “expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.62).

Observando os Planos de Estudos de Educação Física da escola referida, percebemos uma preocupação com o resgate da cultura corporal indígena, principalmente com relação aos jogos e danças, mas não observamos algo que venha para a compreensão na realidade social dos alunos, tampouco uma postura de mudança nos rumos desses povos.

A educação física indígena escolar, enquanto prática que trata da cultura corporal terá que levar em conta aquilo que faz parte da cultura de cada povo, pois a grande riqueza de elementos corporais que essas culturas nos oferecem, são de grande importância para a manutenção da sua cultura. Bosi (1987) comenta que a cultura não é algo que somos proprietários, mas algo que construímos, fruto do trabalho, devemos abolir a ideia que cultura é uma mercadoria, como é afirmado pela sociedade de classes.

O jogo seria um desses elementos, considerado por Meliá (1979) como um dos mais importantes da educação indígena. O jogo “é uma invenção do homem, uma ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.65).

Colocando o jogo tradicional indígena nos cinco passos preconizados por Saviani, explicitaremos uma aula de educação física, de forma simplificada, com o conteúdo jogo, com o objetivo de materializar aquilo que foi exposta acima.

A *prática social* seria o primeiro passo, sendo aquilo que é comum a professor e aluno, neste caso o JOGO, com o tema o arco e flecha. O professor deverá demonstrar toda a percepção da totalidade do tema, deixando neste primeiro momento que o aluno experimente livremente o jogar, levando em conta suas experiências já adquiridas. O Segundo momento será a *problematização* onde o objetivo será a apropriação do tema, onde “os alunos desenvolvam o entendimento de historicidade e sua importância do processo do vir a ser humano” (SOUZA, 2009, p.153). Nesse momento serão levantadas questões que toquem a realidade do aluno, problemas que envolvam a prática social do aluno.

O terceiro momento será a *instrumentalização* onde o professor fará com que os alunos se apropriem do arco e flecha como um elemento da cultura indígena, incorporando ele para uma leitura mais precisa da realidade. O quinto passo será a *catarse*, momento onde os conteúdos se tornam “em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2012, p.72). O último passo será a *prática social*, agora entendida como uma síntese orgânica (como explicado mais acima).

Após essa breve explicação de uma aula com o conteúdo jogo, iremos colocar uma passagem de Meliá, que ressalta a questão da prática do arco e flecha na realidade da criança indígena.

O índio que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará. Pequenos arcos e flechas nas mãos

de um menino ou pequenos cestos dependurados da cabeça de uma menina, que vai com a mãe buscar mandioca na roça, são cenas que têm, encantado qualquer visitante de uma aldeia indígena (MELIÁ, 1979, p.19).

Muitas aldeias indígenas não vivem mais essa realidade, o crescimento do agronegócio, juntamente com o desleixo com a questão indígena, desde o princípio, são alguns dos fatores que fazem com que, por exemplo, a Reserva do Guarita do Rio Grande do Sul não possua algumas de suas características que foram essenciais para a sobrevivência do seu povo, enquanto Kainkangs.

A educação que consiga dar subsídios para uma mudança real e estrutural na atual sociedade, é o que almejamos, teremos inúmeras dificuldades históricas, mas a luta diária por tal objetivo será recompensada. Essa foi uma tentativa de contribuição à questão escolar indígena, o respeito a suas particularidades culturais, é fundamental, a fim de não impor nada, mas manter a ideia de uma construção coletiva.

### **Considerações finais:**

Seguindo os apontamentos deste texto, expomos que devemos lutar por uma escola que atenda aos interesses da classe dominada, com o objetivo de avançarmos na construção de uma sociedade socialista. Os processos no contexto indígena estão, como todos outros processos sociais, ligados com o contexto da luta de classe, por isso dela não deve ser desvinculados.

Colocar as lutas sociais dentro do convívio educacional, servindo desta maneira aos interesses dos explorados, seria aquilo que queríamos apresentar neste trabalho. A importância de uma educação indígena voltada aos interesses desses povos daria uma vitalidade a luta que já vem sendo travada, e a meu ver perdida, há séculos, perdida no sentido que o capitalismo não dá muita escolha, a não ser lutar para acabá-lo.

Marx e Engels afirmam que “a ‘libertação’ é uma ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas...” (Marx e Engels, 2009, p.35), reafirmando desta forma o homem como agente histórico e transformador da sociedade.

A área do conhecimento da educação física deve ser apresentada na perspectiva da classe oprimida, passando assim a não mais servir a perpetuação dos interesses daqueles que nos oprimem.

## Referências

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL DE FATO, Jornal. **A luta dos povos indígenas**. Editorial da edição 537 do Brasil de Fato, 2013.

BOSI, Alfredo. **Cultura como tradição**. In: NOVAES, Adauto (org.). *Cultura contradição*. Rio de Janeiro: JZE; Funarte, 1987. p. 31-58.

COSTA, César Augusto da. **A educação a partir das barbas de Marx**. In *Marx e Educação – Trabalho, Natureza e Conflitos* / organizadores: Carlos RS Machado e Leonardo Dorneles Gonçalves. – Porto Alegre :Evangraf, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física** – São Paulo: Cortez, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. In *Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro* / Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadores). – 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá**. – 3ed. – São Paulo: Globo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Investigação Etnológica no Brasil e Outros Ensaio**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Maria Kawall Leal. **Da Origem do Homem à conquista da Escrita: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil**. 1992. 200f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Prefácio**. In *Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro* / Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadores). – 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), 2002. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. Sistema de Informações da Atenção à Saúde

Indígena - Siasi. Disponível em <<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografialIndigena.asp>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina.- 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; [tradução Isa Tavares]. -2.ed. – São Paulo; Boitempo, 2008.

MONTEIRO, John. **Negros da Terra**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

PALUDO, Conceição, MACHADO, Rita de Cássia, DA SILVA, André Wahlbrink Padilha. **Construção da Escola Pública e Popular como processo de resistência**. In Marx e Educação – Trabalho, Natureza e Conflitos / organizadores: Carlos RS Machado e Leonardo Dorneles Gonçalves. – Porto Alegre :Evangraf, 2012.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”:** **professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco: Recife** :O Autor, 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2004.

SANTOS, Gersem Luciano dos. **Desafios para a Execução de uma Política Pública Municipal de Educação Escolar Indígena: Dois anos de Experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM**. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 11.ed.rev. – Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar: possibilidades superadora no plano da cultura corporal**. – São Paulo: Ícone, 2009.