

VIVENCIANDO OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Elisabete Candido Rodrigues Okada¹
Selva Maria Guimarães Barreto(O)²*

Resumo

A Educação Física escolar pode ser desenvolvida considerando as três dimensões dos conteúdos, com o intuito de estreitar as relações entre teoria e prática, e não ser mais o tradicional “jogo de bola” na escola, tornando-se uma alternativa para o professor perceber/refletir sobre sua prática no ambiente escolar. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi obter uma ferramenta didática com a utilização dos jogos e brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil podendo contribuir no processo escolar, provocando modificações, promovendo o bem estar e proporcionando novos movimentos. Para tanto, foi aplicada uma intervenção utilizando como conteúdo os jogos e brincadeiras indígenas, em um grupo de 21 crianças de 4 e 5 anos idades, sendo todas as intervenções registradas sistematicamente por meio de observações e gravações em áudio. Foi possível concluir que a aplicação e vivências destas brincadeiras e jogos podem em muito contribuir para o processo de desenvolvimento infantil, haja vista a adesão e aderência verificada.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; Jogos Indígenas; Desenvolvimento Infantil.

Abstract

The school physical education can be developed considering the three dimensions of content, in order to narrow the gap between theory and practice, and not the more traditional "ball game" at school, becoming an alternative to realize the teacher / reflect on their practice in the school environment. Thus, the objective was to obtain a teaching tool with the use of indigenous sports and games in physical education classes in kindergarten and can contribute in the school process, causing changes, promoting wellness and providing new movements. For this, an intervention was implemented using the content as indigenous games and play in a group of 21 children ages 4 and 5 years, and all interventions systematically recorded through observations and audio recordings. It was concluded that the implementation and experiences of these jokes and games can greatly contribute to the development of children, considering the membership and adherence verified.

Key Words: School physical education; indigenous games; development of children.

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como professora de Educação Física (Psicomotricidade) na Educação Infantil de uma escola da rede particular da cidade de São Carlos percebo o quanto é complexo refletir e atuar nesta etapa da educação básica.

¹ Professora de Educação Física da Rede Privada de Ensino de São Carlos; aluna do Curso de Especialização em Educação Física Escolar do DEFMH/UFSCar.

² Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física do DEFMH/UFSCar.

Tal constatação advém não só por ser a formação docente “um processo permanente e (que) envolve a valorização identitária e profissional dos professores” conforme afirma Oliveira (2002, p. 13), mas prioritariamente por ser a educação infantil aquela que deverá responder “ao entendimento de que a diversidade humana, tão preciosa, corre o risco de desaparecer em decorrência da globalização da economia, com reflexos para as instituições sociais” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Ao considerar e relevar que minhas ações na escola devam ser estruturadas de modo a auxiliar as crianças no estabelecimento de suas relações com os diferentes saberes humanos, via domínio de diferentes linguagens, valores culturais e padrões de comportamentos. Defendo que minhas atuações educacionais intencionais apresentam como objetivos principais a ampliação do universo cultural desta população, via construção e vivência de experiências que permitam e estimulem o cultivo da tolerância, do aprendizado com base nas diferenças, do combate aos preconceitos e da abertura, conhecimento e respeito ao diferente (OLIVEIRA, 2002; RIZZO, 2000).

Desta forma, entendo que o processo de ensino-aprendizagem formal a ser estruturado e oportunizado às crianças deva não só permitir, mas prioritariamente estimular a mobilização adequada das informações, conhecimentos, atitudes e procedimentos assimilados, transformados e também negados por estas.

Tal entendimento se baseia nos fundamentos norteadores da Educação Infantil expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) que, em seu artigo 3º. Expõe que os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil devam ser norteados por princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; dos princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais.

Desta forma, entendo e defendo a necessidade de inclusão de conteúdos culturais-motores oriundos da cultura indígena nas vivências institucionalizadas no âmbito da educação infantil, já que estes se constituem como profícuos agentes estimuladores da almejada formação de atitudes, hábitos, pensamentos e sentimentos infantis.

Associado a tudo isso, os encontros e desencontros existentes nas relações de conteúdos, nas áreas do conhecimento no campo das ciências humanas se constituem na base de um instigante desafio que leva a compreender os pontos de união da cultura indígena com o conteúdo escolar da Educação Física. Já que as relações existentes entre a cultura indígena e a Educação Escolar Infantil devem ser construídas de modo a permitir práticas políticas coerentes com a busca do conhecimento e da cidadania.

Necessário ressaltar que esta busca não é um conhecimento finalizado, mas um desenvolvimento humano de interdisciplinaridade, histórica e de organização e transformação social.

Apesar da importância de tal temática, são poucos os estudos desenvolvidos, o que me levou a discutir sobre o mesmo nesta pesquisa monográfica.

Diante do exposto, objetivei não só oportunizar a um grupo de crianças vinculadas a uma escola de Educação Infantil da rede particular de ensino da cidade de São Carlos, a vivência de um programa de intervenção constituído por jogos e brincadeiras indígenas, mas também procurei verificar as respostas emitidas por estas com relação às ações propostas.

2. COMPREENDENDO A HISTORIA INDÍGENA NO BRASIL

2.1 A Descoberta do Novo Território e o Encontro de Diferentes Seres

A “descoberta” do Brasil em uma perspectiva eurocêntrica se refere à chegada, em 22 de abril de 1500, da frota portuguesa guiada por Pedro Álvares Cabral, navegador contratado pelo Rei de Portugal Don João II e incumbido de encontrar uma nova rota para as Índias, ao território onde hoje se encontra o Brasil.

Pedro Álvares Cabral enviou Nicolau Coelho com um pequeno barco ao território, com o objetivo de examinar a praia e também os homens, que andavam pela praia quase nus, apresentavam pele escura e portavam lanças e outros ornamentos.

Ao aportarem, encontraram o litoral baiano ocupado por duas nações indígenas do grupo lingüístico tupi: os tupinambás e os tupiniquins, grupo este que, desde o início da ocupação, apoiou a colonização portuguesa no território (BOKER, 2002).

Após dois meses na então ilha de Santa Cruz, Cabral volta para Portugal para contar a novidade e com o falecimento de Don João II, Don João III torna-se rei e envia Américo Vespúcio já no ano de 1501, ao novo território, de modo a coordenar uma expedição exploradora.

Já em 1503 é Gonçalo Coelho o incumbido de realizar um levantamento sobre a da costa brasileira e observar as atividades dos corsários franceses, que contrabandeavam o pau-brasil (CIVITA, 1972).

Somente trinta anos depois (1533) é que Don João III envia Martin Afonso de Souza de modo a realizar a primeira expedição colonizadora para o Brasil e enfrentar os corsários e os ataques dos índios, insatisfeitos com os tratamentos recebidos pelos colonizadores.

Tais conflitos oriundos das ações portuguesas provocaram à extinção de muitas sociedades indígenas que viviam no território dominado, seja pela ação das armas, seja em decorrência

do contágio por doenças trazidas dos países distantes, ou ainda, pela aplicação de políticas visando à “assimilação” dos índios à nova sociedade implantada (CIVITA, 1972), sendo que somente partir de 1910 as populações indígenas brasileiras deixaram de ser rotuladas como selvagem ou dócil, tendo sido reconhecidas as suas especificidades culturais e históricas e os direitos sobre as terras na Constituição de 1988.

Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão da história indígena brasileira, serão apresentados alguns registros sobre os Índios no Brasil e sua história.

2.2 Registro sobre a História dos Índios no Brasil

Os antigos habitantes do continente americano descendem de populações da Ásia segundo vestígios obtidos por estudos arqueológicos que datam de 11.000 a 12.500 anos, embora não haja consenso sobre o período em que teria ocorrido a primeira leva migratória.

Os povos indígenas que hoje vivem na América do Sul são originários de povos caçadores que aqui se instalaram, vindo do hemisfério norte e que desenvolveram diferentes modos de uso dos recursos naturais e de organização social sendo que, no Brasil, a presença humana está documentada a cerca de 11.000 e 12.000 anos atrás, mas novas evidências têm sido encontradas na Bahia e no Piauí que comprovariam ser mais antiga esta ocupação (MELATTI, 2004).

Falar hoje em povos indígenas no Brasil significa reconhecer a cultura brasileira, mas em todo o continente americano, também são chamados de *índios*. Essa palavra, “índio”, é fruto do equívoco histórico dos primeiros colonizadores que, tendo chegado às Américas, julgaram estar na Índia. Apesar do erro, o uso contínuo, até mesmo por parte dos próprios índios, faz da palavra, no Brasil de hoje, um sinônimo de indivíduo, pessoa indígena. Como há certas semelhanças que unem os índios das Américas do Norte, Central e do Sul, há quem prefira chamá-los, todos, de *ameríndios*. Os índios ou ameríndios são, então, os povos indígenas das Américas.

Em décadas passadas, outra palavra era bastante usada no Brasil para designar os índios em geral: *silvícolas* ("quem nasce ou vive nas selvas"). O termo é totalmente inadequado, porque o que faz de alguém indígena não é a característica do lugar onde se nasce ou vive (a "selva").

2.3 Comunidades Indígenas pesquisadas

2.3.1.Kalapalo

Os Kalapalo são povos indígenas que fazem parte da Terra Indígena do Xingu (TIX), criado em 1961, e que se apresentam divididos em várias aldeias, sendo a aldeia Aldeia Aiha, situada no Alto Xingu localizado na Amazônia e onde se fala a língua Karibenha que iremos explicar.

A palavra Kalapalo significa “*outro lado*” uma expressão Aruak, falada pelos Wauja, que provavelmente surgiu a partir do questionamento realizado por componentes de uma expedição *caraíba*, que se interessavam em encontrar outros povos indígenas e os Wauja apontaram para os Akuku, dizendo Kalapalo, e quando a expedição chegou na aldeia dizendo Kalapalo os Akuku se identificaram e mantiveram este nome.

Os Kalapalo apresentam uma relação diferenciada com relação aos alimentos, uma vez que estes são utilizados não somente para que as necessidades fisiológicas sejam supridas, mas também para o estabelecimento de relações com outro, trazendo um significado cosmológico. Um exemplo é o ritual do espírito causador da doença, onde o doente e sua família são obrigados a produzir máscaras para o ritual. O pagamento para o espírito é o ato de levar os peixes e beijus, para aqueles que estão trabalhando, ao término das máscaras qualquer um pode usar, os mesmos passam em todas as casas que estão situadas em forma elíptica no espaço da aldeia, pedindo os alimentos e tocando uma flauta. Esses alimentos serão levados para casa das flautas, que se encontra no centro da aldeia, entre todas as casas onde as divisões são abstratas, como os espaços dos jovens em puberdade, casais com filhos, enlutados e as redes são dispostas em ordem da hierarquia familiar, sendo esta casa central denominada de casa-dos-homens e de rituais, onde os espíritos se encontram. Após o trabalho, farão um banquete, onde as mulheres não podem entrar.

O peixe e a mandioca são os alimentos ideais, já que os povos não têm índole guerreira ou caçadora, sendo agricultores e pescadores

O plantio é responsabilidade do homem, uma vez que a colheita esta vinculada às atividades a serem executadas pelas mulheres, sendo que estas também preparam o polvilho utilizado para fazer os beijus (FRANCO NETO, 2006).

2.3.2.Mayoruna

Os Mayorunas não são ainda totalmente conhecidos devido a distância onde estão localizadas as suas aldeias. Anteriormente eles habitavam as cabeceiras do rio Gálves (Peru), formador, juntamente com o rio Jaquirara, do rio Javari.

Atualmente os Mayorunas vivem em 7 aldeias assim distribuídas: Aldeia Lobo (Sede do P.I.A. Lobo), no igarapé do mesmo nome; Aldeia Ituxi, no igarapé do Ituxi; Aldeia Lopes, no igarapé do mesmo nome; Aldeia 31, na margem direita do rio Jaquirana; Aldeia Lameirão, na margem direita do Baixo rio Javari (fora da área de influência dos Mayoruna); Aldeia Choba, no igarapé do mesmo nome, na República do Peru.

Os Mayorunas permaneceram no rio Pardo cerca de 40 anos sem ser molestados pelos brancos, sendo que algumas vezes travavam lutas com os Maribus — seus parentes — do rio Curuçá. Por volta de 1965, começaram a aparecer os primeiros aviões de uma missão religiosa que sobrevoavam as suas malocas. Os índios apagavam o fogo, fugiam de suas casas, até que o avião desaparecesse. Depois de muitas tentativas, num determinado vôo, foram jogados vários brindes, como panelas, facões e roupas.

Receosos e muito irritados, os Mayorunas jogaram os brindes dentro do rio, com auxílio de paus para não tocarem nos objetos, sendo que todas as vezes que os índios recebiam brindes, jogavam no rio ou queimavam. Porém, uma vez em que o chefe tribal estava ausente, o avião jogou machados e facões. Os objetos permaneceram muito tempo no local, até que os índios resolveram apanhar os brindes, deixando as mulheres com inveja, pois só havia presentes para os homens. Depois de muita insistência por parte dos membros da Missão Norte-Americana, os Mayoruna foram para o alto Igarapé Lobo, permanecendo muito pouco tempo nesse local devido à presença de madeireiros, seringueiros e caçadores nas proximidades.

Em represália à presença de brancos, os Mavruna empreenderam longas viagens pelo médio rio Javari, onde raptaram duas mulheres de seringueiros — Angela e Noemia — que posteriormente casaram com Mayoruna e vivem até hoje na Aldeia Lameirão. Raptaram, mais tarde, outras três mulheres que vivem na aldeia Choba Peru e um garoto peruano que vive na Aldeia Lameirão. Com medo de vingança por parte dos brancos, os Mayoruna resolveram se dispersar e, em 1969, dividiram-se em 5 facções assim distribuídas: uma permanecendo no mesmo local, outra voltou para o Rio Pardo, outra para as cabeceiras do Igarapé Choba, outra para o médio Igarapé Lobo e a última mudou-se para as cabeceiras de afluentes do rio Jaquirana. Os missionários mantiveram os primeiros contatos com o grupo que foi para o Choba (Peru). Através destes, os Mayoruna do rio Pardo, Lobo e afluentes do rio Jaquirana foram convidados para se encontrar com os missionários. Os índios do rio Jaquirana recusaram o convite e vivem até os dias de hoje em estado arredio. (REVISTA ATUALIDADE INDIGENA nº 21. Julho / Agosto 1981).

2.3.3 Tikuna

Os TiKunas ou TuKunas, foram exaustivamente estudados por Curt Nimuendaju, alemão de origem, nascido em Iena, em 1883 e naturalizado brasileiro e, segundo ele, ocupavam o trato da selva dos tributários da margem do rio Solimões, entre a Ilha Parauté e o baixo curso dos rios da margem oposta da linha divisória do rio Putumaio ou Içá. Eles evitavam as margens do Amazonas-Solimões, temendo os índios Omágua e Cambeba, seus tradicionais inimigos e dominadores, ocupantes das principais ilhas. Quando estes últimos desapareceram, acrescenta Curt Nimuendaju, os TiKunas se espalharam pelas ilhas e margens do Solimões até o paraná Auati.

Este ambiente era mais favorável à vida dos TiKunas, devido à grande quantidade de pescado e caça encontrados nessa região, sendo que suas atividades se desdobravam, periodicamente, na coleta de frutos, de ovos de aves e de quelônios, de larvas de insetos, de batráquios e de moluscos, que, além dos produtos de suas roças e vazantes, lhes entravam na dieta adotada à base da experiência e da tradição sócio-religiosa da tribo.

Os TiKunas constituem hoje a maior nação indígena do Brasil com aproximadamente 32.000 pessoas. Eles são encontrados também na Colômbia e no Peru. No Brasil, estão localizados no estado do Amazonas, ao longo do rio Solimões em terras dos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Fonte Boa, Anamã e Beruri. Os TiKunas falam uma língua considerada isolada, que não mantém semelhança com nenhuma outra língua indígena. Sua característica principal é o uso de diferentes alturas na voz, peculiaridade que a classifica como uma língua tonal. Os TiKuna estão organizados em clãs, ou "nações", agrupados em metades, que regulam os casamentos. Membros de uma metade devem casar-se com pessoas da metade oposta, e seus filhos herdam o clã do pai. Numa das metades agrupam-se os clãs com nomes de aves: mutum, maguari, arara, japó etc. Na outra metade estão os clãs que possuem nomes de plantas e de animais, como o buriti, jenipapo, avai, onça, saúva. (VOLPATTO, 2009)

2.3.4 Pareci

Alem das cabeceiras do Paraguai que brotam nos celebres pantanais mato-grossenses e onde o terreno se ergue como uma muralha natural, sustentando os campos, viviam desde muito tempo os Pareci.

A estes campos chegou o bandeirante Antonio Pires dos Campos em 1773 e que foi o responsável pela designação desta nação com o pomposo nome de “Reino dos Pareci”.

Mas, Pires de Campos, como todo o bandeirante, tendo vindo atrás de fortuna, resolveu levar a guerra à nação que tão bem o acolhera. Os Índios foram aprisionados e tangidos para as minas, onde morreram de doenças e de saudades dos campos agreste.

Nas pegadas desse primeiro bandeirante surgiram outros que também trouxeram a desgraça, a luta e a escravidão às lindas paragens dos Pareci.

Hodiernamente os Pareci vivem em um território de matas, campos e derrados, no município de Tangara da Serra, região do médio norte do Mato Grosso e na Cahpada dos Pareci, uma área de estratégia localização geográfica, assentada nos divisores das bacias do Rio do Prata e do Amazonas e falam a língua do tronco lingüístico Aruak e se autodenominam Haliti, que quer dizer povos Humanos.

Esses indígenas, de acordo com a língua Figueiredo, acreditavam em um Deus todo poderoso, formador do mundo, chamado Enore, e adoram um gavião, que consideravam sagrados, denominados “Utiariti”. Essa é uma lenda para a criação do homem e da mulher (VOLPATTO, 2009)

Os Parecis construía suas malocas plantando quatro varas flexíveis do chão. Alguns homens subiam nas mesmas, fazendo com que suas extremidades convergissem para um ponto onde eram fortemente amarradas e, paralelamente ao solo, eram fixadas umas travessas onde os índios colocavam de capim ou de folhas de palmeira munidos de uma forquilha. No interior da taba eram armadas redes, umas por cima das outras, sendo que na mais alta ficava o dono da casa: o Amure.

Havia espalhados pela casa, vários tocos que serviam de bancos. Na falta deles, as pessoas ficavam de cócoras. Os Parecis tinham muitos rituais. Quando morria um guerreiro, toda a tribo lamentava seu falecimento, chorando em altas vozes. Uma cova circular era aberta onde o cadáver era introduzido, ficando na posição de cócoras. O seu arco e suas flechas eram quebrados e com eles enterrados. Por cima da sepultura colocavam um monte de terra que serviria de testemunha na procura do tumulo. Além da caça e da pesca, os parecis plantavam a mandioca brava, o milho e fabricavam com o ananás um vinho: o oloniti. (VOLPATTO, 2009)

Os Parecis serviram como guias nos seringais da Comissão Rondon, que estava encarregada de instalar a linha telegráfica entre Cuiabá e Proto Velho. Por serem dóceis e pacíficos, posteriormente acabaram sendo recrutados como trabalhadores braçais das linhas telegráficas, que foi concluída em 1915, assim como, para auxiliar na construção estrada de ferro Madeira-Mamore, terminada em 1912. Obras de pouca utilidade, devido á crise da exportação da borracha e a invenção da radio-telegrafia.

]Foi Rondon quem fundou a primeira instituição escolar naquela região, o internato Utiariti, organizado conforme princípios positivistas, que tinha por objetivo, entre outros, treinar os índios para o convívio com a sociedade civilizada. Rondon para os índios, foi considerado um poderoso “amure” e chegou a ser associado ao ancestral mítico, ou seja, seria ele, uma nova aparição Wazare que chegou para recriar o mundo indígena. Mais tarde os Parecis sofrem com a abertura da BR 364, que atravessou seu território, trazendo doenças e grandes perdas de suas terras, cultura e valores étnicos. (VOLPATTO, 2009)

2.3.5 Bororo

A sociedade Bororo foi, dentre os povos indígenas sul-americanos, uma das mais estudadas do ponto de vista etnológicas, o que se explica por sua complexa organização social, rica cultura material e elaborada vida cerimonial. Tal sociedade localiza-se no estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste do Brasil. Com população estimada em 914 indivíduos. Para os Bororos, o tempo é cíclico, tal noção é baseada na Lua, pois ela faz um eterno retorno nas suas fases. Os Bororos tem o limite numérico de 4 e quando querem se referir a um objeto ele não falam a quantidade do ano e sim, “esse objeto é muito velho” “do tempo que não tinha homem, arvore,macaco”.

Um outro aspecto seria o da organização social se refere à divisão de trabalho nessas sociedade ser extremamente simples, uma vez que tem como único critério a divisão sexual do trabalho. Os Homens fazem certas coisas e as mulheres outras.

Para caçar eles precisam de um arco e uma flecha, que são produzidos por eles mesmos; para pescar usam varas e linhas tecidas.

Já as mulheres produzem cestos para carregar mantimentos, lenha e outros materiais (FRANCISCO; SILVA, 2008).

Quando um Índio resolve não trabalhar, ele não come e perde todo o direito de homem. Caso ele (índio) não o busque (alimentos), ela chama a atenção dele e até mesmo o dispensa e troca de marido disposto a prover-lhe a subsistência. Os Bororos não têm um chefe para dizer isso ou aquilo, cada um sabe sua obrigação. Existe sim uma tradição, que é incorporada por cada um dos indivíduos, e não por um só, que vai tomar a si o cargo de impor essa tradição aos outros.

Cada família possui um pedaço de terra, sendo responsável por ela enquanto usa. Ao final de 4 ou 5 anos eles se mudam para que a terra entre num processo de descanso. Essa mudança é decidida de forma coletiva.

Há, entre eles, troca de produtos mas como uma relação social, não havendo a preocupação em ganhar ou perder na transação. Entre a maioria dos índios o trabalho esta impregnado de atividades rituais, de musicas e de prazer. Eles não saem de casa para trabalhar e depois voltam, para então sair e se divertir. Eles fazem tudo junto.

Quando um individuo morre toda a comunidade para e passa a viver em função do funeral daquele individuo, é executado um enorme ritual para esse morto, onde sempre estará presente na comunidade. (FRANCISCO; SILVA, 2008).

No próximo capitulo trataremos dos significados de desenvolvimento e sua contribuição para a infância no ambiente escolar.

3 CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 O significado de desenvolvimento e sua aplicabilidade na estruturação de ações educativas para a educação infantil

Desenvolvimento, segundo Shaffer (2005), significa mudanças adaptativas em direção à competência, sendo que este processo se refere ao desenvolvimento das possibilidades humanas, sendo prioritária na qualidade mais do que na quantidade.

Apesar de estas alterações serem mais críticas nos primeiros anos de vida, elas ocorrem durante toda a vida, sendo que estas podem se referir a alterações de um tipo particular de habilidade humana, tal como raciocínio e comunicação, ou mudanças mais amplas ao longo dos muitos tipos de habilidades humanas.

O processo de desenvolvimento é complexo, pois as mudanças em habilidades humanas são vastas e complexas, sendo os recém-nascidos pequenos, não móveis e sem comunicação verbal e, após 20 anos do nascimento, desde que adequadamente estimulados e aparentemente saudáveis, os seres humanos apresentam muitas mudanças, já que se tornam pessoas maiores, móveis e habilidosas, que podem raciocinar e comunicar ações abstratas, que têm um sentido pessoal de “self” (ego, vida interna) e são parte de um sistema social.

Apesar de as mudanças do movimento no decorrer do ciclo vital serem freqüentemente progressivas, torna-se essencial lembrar que o desenvolvimento consiste de progressão e adaptação no desenvolvimento geral, segundo afirma Kail (2004), ressaltando que o ciclo biológico da espécie humana, ou seja, a sucessão de fases de vida, desde o nascimento até a morte, se distingue de outros

primatas por um longo processo de amadurecimento, com o aparecimento de duas novas etapas no crescimento: a infância (foco desta estudo) e a adolescência.

3.2 O desenvolvimento infantil

As relações entre o bebe/criança e seus pais, cuidadores e outras crianças, se constituem nas experiências mais significativas vividas pela criança ao longo deste processo de desenvolvimento, além de se constituem nos modelos que orientarão o indivíduo por toda sua vida. Já que nosso desenvolvimento cerebral esta intrinsecamente ligada às experiências do bebe/criança, sendo que o contato humano proporcionado por meio de relações significativas ao bebe, se constitui no mais importante estímulo para este desenvolvimento. Isso significa que o cérebro de uma criança que pouco brinca e se movimenta ou interage se estruturará de maneira diferente do que o cérebro de uma criança bem-estimulada (CRUSIUS; SILVA, 2003).

Especificamente com relação ao desenvolvimento motor humano, em menos de 10 anos, uma criança completamente descoordenada pode se transforma em uma atleta ganhadora de medalhas e, ainda que nem todas se tornem atletas olímpicos, ainda assim as mudanças ocorridas entre o nascimento e o final da adolescência são notáveis.

Apesar dos músculos e ossos serem subsistemas importantes em determinar como e por que nos movemos, o comportamento motor resulta da interação de muitos subsistemas incluindo percepção e cognição.

Ao longo do ciclo da vida, nossa habilidade para realizar com sucesso uma variedade de movimentos expande substancialmente, mas para o completo entendimento do desenvolvimento motor, há necessidade de se conhecer os domínios afetivo e cognitivo, pois eles afetam profundamente o comportamento motor (o inverso também é verdadeiro).

Assim, o entendimento do desenvolvimento motor humano é importante para auxiliar os indivíduos a melhorarem e aperfeiçoarem suas performances de movimento, além de trazer muitos benefícios.

Gallahue e Ozmun (2005) consideram que o estudo do desenvolvimento motor, como área de estudo do desenvolvimento humano, precisa ser visto de uma perspectiva de totalidade, já que seu estudo deve fundamentar-se e incorporar-se nos aspectos biológicos e ambientais; nos fatores cognitivo, afetivos, físico e social, fatores esses que influenciam o desenvolvimento motor.

Segundo Kail (2004) e Shaffer (2005), devido às grandes mudanças no crescimento e no desenvolvimento nas fases iniciais da vida humana, tem-se uma forte tendência por considerar o estudo do desenvolvimento motor como um estudo principalmente da criança. Enquanto seja apropriada e relevante a concentração de estudos referentes ao desenvolvimento da criança, o desenvolvimento motor não cessa em nenhuma idade particular. É importante considerar o desenvolvimento motor como um processo contínuo, que se inicia na fase uterina e continua até a morte.

Mesmo tendo-se o conhecimento de que o ser humano é um organismo integrado, mais do que a soma desintegrada de suas partes, o estudo do desenvolvimento humano freqüentemente procedeu com pouca referência à totalidade do indivíduo. É necessário, portanto, ao estudar o desenvolvimento motor do indivíduo, ter-se um conhecimento e investigar os fatores cognitivos, afetivos e sociais relacionados ao desenvolvimento motor do indivíduo.

Associado a isto devemos entender que o desempenho humano é específico. Cada indivíduo possui habilidades que lhe são específicas.

Quando se tem um melhor conhecimento das diferenças individuais em cada fato específico do desenvolvimento humano, tem-se então, um melhor conhecimento do processo total de desenvolvimento humano.

Faz-se necessário lembrar que os primeiros movimentos do bebê são caracterizados por movimentos involuntários observáveis durante o período fetal até aproximadamente o 4º mês de vida. Durante este estágio denominado de codificação das informações, os centros das informações, os centros cerebrais básicos são mais desenvolvidos do que o córtex motor sendo, portanto, os responsáveis pelo comando do movimento. Neste estágio, o reflexo serve como meio para colher informações, buscar alimentos e se proteger através do movimento.

Após o 4º mês, existe uma inibição gradual de muitos reflexos enquanto os centros superiores do cérebro continuam a se desenvolverem. Há uma substituição do comportamento sensorio-motor pelo comportamento percepto-motor. O desenvolvimento do controle voluntário é um processamento sensorio estimulado com informações armazenadas e não apenas reage aos estímulos. A partir daí, os movimentos do bebê são crescentemente influenciados pelo desenvolvimento do córtex. Este desenvolvimento causa a inibição de vários reflexos até o gradual desaparecimento. Neste nível, os movimentos voluntários são ainda pobremente diferenciados e integrados (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Por volta de um ano de idade a criança começa a apresentar uma maior precisão no controle de seus movimentos. O rápido desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, assim como do processo motor, aceleram a aquisição das capacidades de movimentos rudimentares.

As habilidades motoras fundamentais da criança são um complemento da fase de movimentos rudimentares. Esta fase de desenvolvimento motor representa um período no qual as crianças já estão ativamente envolvidas na exploração e experimentação das capacidades de movimento do seu corpo.

Na progressão do desenvolvimento, a criança entra num estágio geral de movimentos mais ou menos durante o 7º ou 8º ano de vida. Neste estágio, a criança começa a combinar as habilidades fundamentais e estas se tornam progressivamente refinadas, elaboradas em uma ordem para que possam ser aplicadas em atividades de complexidade crescente (GALLAHUE; OZMUN, 2005; KAIL, 2004; SHAFFER, 2005).

Todos estes conhecimentos são essenciais para uma adequada estruturação das ações a serem geradas pelos educadores e vivenciadas pelas crianças.

4 Educação Infantil no Brasil

De acordo com DARIDO (2003), o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria do Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 organizou um grupo de professores e pesquisadores para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 1997 lançou os documentos para os 1º e 2º ciclos e em 1998 para o 3º e 4º ciclos, específico para a atuação na Educação Física. Em 1999 lançou para o Ensino Médio.

Essa tomada de atitude se deu conforme a necessidade de um documento que pudesse padronizar o ensino, ou mesmo existir uma referência para a elaboração de planos de aulas, incentivando a discussão pedagógica em escolas, sendo que estes documentos são compostos por várias seções: documento introdutório, temas transversais e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido para os componentes curriculares.

Entretanto, conforme alerta Barreto (2009, p. 22):

o mundo contemporâneo, apesar de constituído por vários direitos legalmente estabelecidos, também se apresenta repleto de conflitos, de possibilidades não concretizadas, de sonhos, ainda não transformados em realidades, principalmente no que concerne aos direitos e às ações educativas vivenciadas por crianças de todas as classes sociais, etnias e culturas.

Ao mesmo tempo em que um número cada vez maior de crianças inicia sua vida de educação formal cada vez mais cedo de modo a garantir as apropriações das funções especificamente humanas, nossos conhecimentos sobre o que pensam, o que promovem, o que vivenciam as educadoras que atuam na Educação Infantil não caminham na mesma velocidade.

Constituindo-se como primeira etapa da educação básica, a educação infantil apresenta como finalidade fundamental, “(...) *o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSH, 2003, p. 252), sendo dois os marcos documentais que subsidiaram sua estruturação legal nesta última década: Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento federal a reconhecer, na história brasileira, os municípios como instâncias administrativas, outorgando-lhes a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino (programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental) em colaboração com a União e os estados sem, contudo, conferir-lhes competência para legislar sobre eles.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Tosh (2003, p. 247),

a educação das crianças até 6 anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município, o que significa que, prioritariamente, devem se responsabilizar pelo atendimento a crianças até 6 anos, nas creches e nas pré-escolas, e pelo ensino fundamental, que ocorre tanto na zona urbana quanto rural.

A partir do ano de 1996, foram instituídas no Brasil um novo conjunto de leis e diretrizes para a educação nacional nas esferas federal (que abriga as instituições de ensino médio técnico e de nível superior públicas ou privadas), estadual (constituída por instituições de todos os níveis, públicas ou particulares) ou municipal (composta pelas instituições de Educação Infantil, incluindo as creches, e aquelas vinculadas ao ensino fundamental), sendo os estados, o Distrito Federal e os municípios responsáveis pela organização, regime de colaboração, dos respectivos sistemas de ensino, entendidos, segundo Libâneo, Oliveira e Tosh (2003, p. 235) como “*o conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por intencionalidade*”.

Desta forma, as crianças, como seres componentes da uma sociedade brasileira, vivendo em nosso país, têm direito (BRASIL, 2006, p. 19):

à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

Para Pereira e Teixeira (2000), uma mudança conceitual com relação à Educação Infantil pode ser explicitamente percebida a partir do momento que ela passa a ser preconizada como a primeira

etapa da Educação Básica, sendo que em 1994, o Ministério de Educação e Esporte assumiu a incumbência de propor uma Política Nacional de Educação Infantil, tornando-se responsável técnico pela publicação de uma série de documentos voltados à Educação Infantil como, por exemplo, “*por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Política de educação infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995)*”.

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Ao mesmo tempo, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência (MACHADO, 2001). Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica:

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimentos sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados. É necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura e sejam em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

A proposta pedagógica para a educação infantil propõe a contemplação dos princípios éticos, políticos e estético. A educação física infantil pode ser contemplada no parágrafo onde é citado que a instituição infantil promova a praticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüístico e social da criança, sabendo que ela é um ser completo (PCN da Educação Infantil, 2006). No próprio documento não existe uma exigência do profissional de Educação Física, onde os próprios professores de sala executam as atividades sobre linguagem corporal e psicomotoras.

O objetivo citado no Referencial Curricular Nacional V.1, é organizada por capacidades. Nestas capacidades, pede para desenvolver e conhecer a imagem corporal, a saúde e o bem estar, auto-estima, interação, capacidade de comunicação, atitudes de ajuda e colaboração, desenvolver suas necessidades rotineiras, expressões, emoções, sentimentos, pensamentos, desejos, diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), conhecer manifestações culturais, diversidade e respeito.

Já no Referencial Curricular Nacional V.2 encontramos um item designado como “a apropriação da imagem corporal” que solicita a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo, de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade.

Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. Este parágrafo tem a linguagem da motricidade humana que é desenvolvida durante a infância e por esse motivo faz necessário sua atuação na Educação Infantil.

Nos conteúdos propostos no Referencial Curricular Nacional V.2 mostra que a criança no período da infância necessita do crescimento e desenvolvimento corporal para atuar no convívio social, a criança deve brincar em toda a sua face da infância, pois é na brincadeira que ela reconstrói a realidade. Ainda neste referencial existe um item que contempla os jogos e brincadeiras que reverenciam o corpo e o contato social.

Outra orientação de atividades se relaciona com o reconhecimento dos sinais vitais e de sua alteração, como a respiração, os batimentos cardíacos, como também de sensações de prazer ou desprazer que qualquer atividade física pode proporcionar. Ouvir esses sinais, refletir, conversar sobre o que acontece quando se corre, ou se rola, ou se massageia um ao outro; pedir às crianças que registrem essas idéias utilizando desenhos ou outras linguagens pode garantir que continuem a entender e se expressar pelo movimento de forma harmoniosa.

Com relação aos temas transversais, estes salientam a importância do desenvolvimento da pluralidade cultural no ensino escolar, ao considerarem o relacionamento social, já que a diferença de culturas existentes dentro de um grupo é comum.

Realidade semelhante pode ser notada com relação à população indígena brasileira, já que também foi estruturado um referencial para a área escolar, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), documento este que preconiza o desenvolvimento da cultura corporal do movimento; da saúde física e a recuperação o conhecimento indígena perdido com o contato nacional. (RCN Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998).

5 Educação Física na Educação Infantil

Refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil é sempre instigante e desafiador, sobretudo quando consideramos possíveis tensões existentes na presença da aula de Educação Física em creches e pré-escolas e na relação das diferentes professoras (generalistas e especialistas) que atuam neste contexto, já que caracteriza-se como um tema bastante polemica, o qual tem gerado inúmeras discussões que caminham tanto no sentido da defesa da presença de especialistas no âmbito da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade quanto no sentido inverso (AYOUB, 2005).

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria do Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 organizou um grupo de professores e pesquisadores para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 1997 lançou os documentos para os 1º e 2º ciclos e em 1998 para o 3º e 4º ciclos, específico para a atuação na Educação Física. Em 1999 lançou para o Ensino Médio (DARIDO, 2003).

Conforme os estudos dos PCN BRASIL (1997), o professor de Educação Física deve preparar o aluno para exerce a cidadania adotando a responsabilidade e respeito de desenvolver a critica social reconhecendo seus limites e os limites dos outros cidadãos. Assim, o professor de Educação Física deve seguir os princípios da inclusão pelos PCN BRASIL (1997), as dimensões de conteúdo (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais relacionando a realizada da sociedade e construir seu conteúdo escolar.

Especificamente com relação à utilização de brincadeiras e jogos próprios da cultura indígena brasileira como conteúdo a ser proporcionado no contexto da Educação Infantil, o estudo realizado por Correa (2009) e Rodrigues (2007) foram significativos para a construção desta pesquisa.

No estudo por Corrêa (2009), a autora propôs um relato de experiência acerca do desenvolvimento do projeto “Brincando e aprendendo com o povo Kalapalo” na educação física escolar no ensino fundamental. O projeto abordou a temática da diversidade étnica através da aproximação com a cultura corporal indígena, especialmente na forma de brincadeiras, com intuito de

promover conhecimento e respeito às diferenças etno-culturais. O projeto contemplou visita a Exposição “Jogos e Brincadeiras do Povo Kalapalo”, vivência de seis brincadeiras eleitas pelos educandos nas aulas de educação física e produção de registros após as reflexões acerca do contexto histórico-cultural das mesmas. Com o objetivo de identificar o que os educandos apreenderam com a vivência, realizou-se a pergunta “O que você aprendeu com o projeto ‘Brincando e aprendendo com o povo Kalapalo’?”, sendo a pesquisa realizada com 83 crianças na faixa etária de 8 a 9 anos, pertencentes à 2ª e 3ª séries do ensino fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada na cidade de São Carlos/SP. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo, resultando na elaboração de quatro categorias sobre conhecimentos relativos: 1) Ao local onde vive o povo Kalapalo (34 asserções); 2) As brincadeiras do povo Kalapalo (87 asserções); 3) Ao cotidiano do povo kalapalo (11 asserções); 4) A confecção de brinquedos pelo povo Kalapalo (8 asserções).

Observou-se que as brincadeiras tiveram destaque nos relatos dos educandos, demonstrando ter sido bastante significativa esta vivência, a qual permitiu inclusive, a aquisição de outros conhecimentos relacionados ao cotidiano, aos costumes e modos de vida da etnia indígena Kalapalo. Foi possível ainda notar nos relatos dos educandos uma atitude respeitosa e um posicionamento menos preconceituoso em relação ao índio. Esta experiência demonstrou ser possível e enriquecedor o desenvolvimento da temática da diversidade etno-cultural na educação física escolar. (CORRÊA, 2009).

Já o estudo realizado por Rodrigues (2007), traz à tona os conhecimento relacionados aos jogos e às brincadeiras do povo kalapalo que trabalham (dentre outras coisas) as capacidades físicas e psicológicas, em todas as faixas etárias, uma vez que aqueles em muito auxiliam no desenvolvimento das capacidades motoras e psicomotoras, principalmente em força, resistência e velocidade, que inclui os jogos e brincadeiras do Povo Kalapalo, para poder aplicar nos grupos participantes.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracterizou como uma pesquisa de campo com cunho qualitativo e contou com a participação de 21 crianças de ambos os sexos com idades variando entre 4 e 5 anos e que estavam matriculadas em uma escola da rede privada do município de São Carlos. Necessário

ressaltar que a escola participante foi escolhida baseada no fato de ser um dos locais de trabalho da presente pesquisadora.

Esta escola cedeu não só os locais de realização das atividades (um pequeno campo gramado, um espaço coberto e a varanda da escola) para a realização das brincadeiras e jogos proporcionados pela pesquisadora, como também os momentos destinados à Educação Física (Psicomotricidade). Onde compunham sua relação de conteúdos destinados a estas turmas.

Foram realizadas um total de 05 intervenções no grupo I, jardim I, composto por nove (n= 09) crianças de quatro anos e 07 intervenções no grupo II, jardim II, constituído por 12 crianças de cinco anos, sendo que as atividades foram, algumas vezes vivenciadas em conjunto e em outras separadamente, devido aos diferentes horários disponibilizados para a prática, ocorrida entre os meses de agosto á novembro do presente ano.

Nas intervenções foram utilizadas as seguintes atividades/ Brincadeiras indígenas livremente escolhidas após análise de afinidade com nível de crescimento e o desenvolvimento preconizados por Gallahue e Uzman (2005) (primeira infância) descritas a seguir:

1-OTO (Kalapalo)

Material: nenhum.

Numero de participantes: dois.

Local: em uma superfície plana.

Capacidade e habilidade desenvolvida: coordenação motora, força, giro, rolamento e contração muscular.

Característica social desenvolvida: a necessidade de alguém para realizar uma tarefa, a alegria de executar juntos o mesmo objetivo e comemorar em grupo e não existe o preconceito de toque corporal.

Oto quer dizer minhoca, dois participantes deitam no chão frente a frente em posição invertida, seguram-se mutuamente pelos tornozelos com ambas as mãos e rolam pelo chão. A manobra complica quando chega próximo à fogueira, pois o objetivo é pular a fogueira sem se soltar.

O contato com o corpo e a coragem é bem evidenciado neste jogo, assim o vício da sociedade pode ser quebrado aqui.

Modificações:

- não foi colocado nenhum obstáculo para a criança pular;

2-AGUKAKA (Kalapalo)

Material: um tronco enterrado.

Numero de participantes: indefinido.

Local: qualquer ambiente.

Capacidade e habilidade desenvolvida: resistência e força.

Característica social desenvolvida: para alcançar o objetivo: é necessário o trabalho em grupo; ambas as equipe e a união por mais tempo de um grande grupo de indivíduos.

Agukaka é um tipo de centopéia que fica grudado nas folhagens da mata, um grupo faz uma fila com as mãos no ombro do colega da frente e cantado a cantiga agukaka agukaka agukaka etc batendo os pés um de cada vez vai ate o tronco senta um atrás do outro e abraça o amigo da frente, o outro grupo vem e tem que tirar um por um do grupo que está sentado, desgrudando assim os pés da centopéia.

Este também envolve contato corporal muito mais evidente, mas o objetivo de segurar o seu grupo pode mostrar que esse contato não é perigoso como é ressaltado na sociedade.

Modificações:

- a tora da atividade foi feita com as pernas da professora;
- ao invés de bater nas costas as crianças fizeram cócegas ate o amigo soltar ou tirar os dedos entrelaçados;

3- UKIGUE HUMITSUTU (Kalapalo)

Material: nenhum

Numero de participantes: indefinido

Local: qualquer ambiente

Capacidade e habilidade desenvolvida: resistência física e respiratória.

Característica social desenvolvida: o estímulo de concentrar em seu potencial e não comparar com de outros.

Dada a largada, um corredor de cada vez parti e começa a emitir um som, assim fica fácil que perceber quando ela perde o fôlego, já que para respirar precisa parar de emitir o som. Nesse momento ele deve parar. Lá é o seu limite e no fim do jogo, quem vê quem foi mais longe.

Modificações:

- foi demarcado o percurso com os bambolês;
- trocou o son (a vogal U) para que não tivesse trapaça;

4-GAVIAO (Kalapalo)

Material: nenhum

Numero de participantes: indefinido

Local: praia da lagoa ou rio

Capacidade e habilidade desenvolvida: concentração, velocidade de movimento, agilidade e percepção de tempo de reação.

Característica social desenvolvida: o estímulo de concentrar em seu potencial e não comparar com de outros.

O adulto que é o gavião desenha na areia uma grande árvore com muitos galhos e cada criança finge ser um passarinho e cada um monta seu ninho e senta-se lá. O gavião sai a caça dos passarinhos, que então saem dos seus ninhos e se reúnem num local, batendo os pés no chão, e provocando-o com uma cantoria. Já bem perto do grupo, ergue-se de um pulo e tenta apanhá-los e os passarinhos por sua vez correm em direções diferentes e quando necessário refugiam-se nos ninhos. O gavião quando todos tiverem pegado e presos em um lugar, o último vira gavião.

Modificações:

- os ninhos foram demarcados com objetos, e foi acrescentado um ninho grande para os passarinhos (somente um ninho para os passarinhos);
- o galho para provocar o gavião foi demarcado com uma corda;
- os passarinhos que eram pegos pelo gavião viravam comida;

5-CONTRA OS MARIMBONDOS (Bororo)

Material: nenhum

Numero de participantes: não há limites

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: agilidade, tempo de reação e velocidade.

Característica social desenvolvida: momentos de integração

Em primeiro lugar, faz-se necessário separar as crianças em dois grandes grupos: o de meninos e o de meninas. Formados os grupos, estes devem ficar separados por uma distância mínima de 10 m. Um grupo deve representar a comunidade e o outro os maribondos. O grupo número um deve simular a vida na aldeia (a caça, a pesca, a confecção do artesanato, entre outras atividades) enquanto o outro grupo deve, na areia, construir a casa do marimbondo, imitando seu zumbido característico. Após alguns minutos, cabe aos membros do primeiro grupo descobrir a casa de marimbondo e tentar destruí-la. No entanto, esta não representa uma tarefa muito fácil, pois os maribondos reagem, atacando o grupo. Nesse momento, as crianças se divertem muito, pois na luta entre as crianças e os maribondos acontecem muitos tombos, muitas crianças rolam na terra. Cabe às crianças que representam a

comunidade imobilizar os maribondos e levá-los para o território inicial. Se conseguirem, vencem a guerra. Caso não consigam sair da casa dos maribondos, estes saem vitoriosos da brincadeira, pois esta acaba quando um dos grupos consegue apreender mais participantes do grupo adversário.

Modificações: não houve

6-JOGO DO MOINHO (Bororo)

Material: pedras e um chão de terra

Numero de participantes: uma dupla por partida

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: concentração e habilidade manual.

Característica social desenvolvida: momentos de integração

Trata-se de um jogo de tabuleiro tradicional de origem européia, ensinado aos Bororos, provavelmente, pelos padres salesianos. Consiste em um jogo de estratégia, para dois jogadores, cujo objetivo é conseguir alinhar três peças numa mesma linha, horizontal, vertical ou diagonal. Desenha-se na terra batida um tabuleiro que contenha linhas horizontais, verticais e diagonais. Cabe aos jogadores colocarem uma peça por vez. Em algumas variantes, podem ser utilizadas até nove peças, em outras são três ou cinco. Após a colocação das peças, podem movimentá-las, uma por vez, até uma intersecção de linhas. Ganha quem colocar suas peças em linha, seja na horizontal, vertical ou diagonal.

Modificações:

- os traçados do tabuleiro foram feitos em um papel sulfite;
- as pedras foram feitas de bolinhas de papel;

7-RASTRO DA COBRA SUCURI (Maioruna)

Material: nenhum

Numero de participantes: uma dupla por partida

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: força, resistência e equilíbrio.

Característica social desenvolvida: momentos de integração

A brincadeira denominada “Rastro da cobra sucuri” é muito simples e muito apreciada entre as crianças Maioruna, pois envolve a todos, meninos e meninas, independente da idade, em uma atividade muito dinâmica e prazerosa. Para operacionalizar tal brincadeira, é necessário fazer um grande traçado no chão, em ziguezague, para simbolizar o rastro da cobra. Depois, as crianças devem formar uma fila e

percorrer todo o traçado numa perna só. Sai vitoriosa a criança que conseguir percorrer todo o traçado sem encostar a outra perna no chão.

Modificações:

- o rastro podia ser feito de um pé só e depois fazer novamente de qualquer maneira (de costas, de lado, etc)

8-ZUNIDOR (Maioruna)

Material: madeira em formato de peixe e um cordão amarrado na ponta

Numero de participantes: não há limites

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: força, agilidade e habilidade motora fina.

Característica social desenvolvida: momentos de descontração

A diversão com o zunidor é uma brincadeira clássica entre os Maioruna. Para brincar com esse objeto, basta que as crianças girem o cordão rapidamente e o atrito do ar provocará a rotação da madeira, que por sua vez produzirá um som. Como se percebe, é uma brincadeira muito simples, mas contribui para estreitar as relações entre as crianças da aldeia, pois no momento da confecção do zunidor as crianças ajudam-se mutuamente.

Modificações:

- o zunidor foi construído com varias folhas de papel cartão colado para ficar bem duro;

- a corda foi trocado pelo barbante;

9-JOGO DO TIDYMURE (Pareci)

Material: 4 bambus com semente de milho na ponta e frutas de marmeleiro

Numero de participantes: duas duplas por partida

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: destreza, velocidade, agilidade e força.

Característica social desenvolvida: momentos de descontração

Em primeiro lugar, cabe às participantes construírem na areia uma pista retangular com cerca de quinze metros de comprimento distribuindo nas extremidades, de cada lado, duas pequenas varetas de bambu com uma semente de milho na ponta de cada uma. Estas varetas funcionarão como os pinos do boliche. Cada dupla deve ficar de um lado da grande área desenhada na terra. O jogo consiste em derrubar os pinos da dupla adversária. Como as duplas lançam suas bolas simultaneamente, há uma grande

probabilidade das bolas se tocarem no meio do campo. Quando isso acontece, as jogadoras devem correr para pegar as frutas que representam as bolas. Nesse momento, uma das duplas pode pegar todas as bolas que se encontram no meio do campo. Quando isso acontece, significa uma vitória cheia de glórias para a dupla que pegou todas as frutas, pois esta tem a oportunidade de, em um tempo menor, derrubar todos os pinos da dupla adversária.

Modificações:

- o bambu foi trocado por garrafas;
- as frutas foram trocadas pela bola;
- os traçados do campo não foram feitos, foi feito somente um para dividir as equipes;

10-RIFA (Pareci)

Material: um dado em forma de pião com um X em um dos lados, frutas como prêmio,

Numero de participantes: não há limites

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: habilidade motora fina.

Característica social desenvolvida: momentos de integração e solidariedade.

Esta é uma brincadeira muito presente entre as crianças Pareci. Em primeiro lugar, elas escolhem os prêmios para a brincadeira. Geralmente, optam por frutas. Cada participante deve trazer a sua contribuição para a atividade. Dependendo do número de participantes, são montados pequenos cestos de frutas para agraciar os vencedores de cada partida. Verifica-se, então, qual é a criança mais velha entre os participantes, pois

ela assumirá a liderança da brincadeira. Na condição de líder, tem o direito de escolher mais duas crianças para iniciar a competição. Mesmo não sendo vitorioso na partida de abertura, o líder organiza as demais disputas e fica com esse título até encerrarem definitivamente o jogo. A Rifa é um jogo de apostas que utiliza um dado em formato de pião, com quatro faces, sendo que apenas uma é marcada com um X. Cabe aos jogadores se revezarem para jogar o pião. Em cada partida, sai vitoriosa a criança que jogar o pião e conseguir tirar o X. Compete ao líder fazer a entrega dos cestos com frutas aos vencedores da brincadeira.

Modificações:

- o pião foi trocado por uma caixinha de suco pequeno encaixada em um palito de churrasco;
- o cesto de frutas foi trocado por abraços, beijos, aperto de mão e passeios na sala;

11-PIRARUCU (Tikuna)

Material: nenhum

Numero de participantes: não há limites

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: força, equilíbrio e agilidade.

Característica social desenvolvida: momentos de integração e descontração

Para dar início a esta brincadeira é necessário que as crianças façam uma roda e elejam uma pessoa para representar o Pirarucu. Este, por sua vez, deve ficar dentro do círculo. As crianças que formam o círculo devem ficar de mãos dadas, de maneira firme, e cantar a seguinte canção: “O pirarucu não pode fugir, o pirarucu não vai sair daqui”. Cabe à criança que representa o pirarucu tentar romper a barreira para concretizar a fuga, contrariando assim a canção. Quando o pirarucu consegue fugir, as demais crianças devem soltar as mãos, desfazer a barreira e imediatamente tentar capturá-lo. É uma brincadeira muito apreciada entre as crianças tikuna, haja vista que

todas desejam representar o pirarucu, mas esse lugar de destaque só é alcançado pela primeira criança que tocar o pirarucu fugitivo. A cada rodada, o pirarucu é representado por uma criança diferente. Geralmente, essa brincadeira propicia muitas horas de diversão na aldeia.

Modificações:

- foi acrescentada uma regra onde as crianças da roda não poderiam tirar o pé do chão e nem desgrudar do chão;

12-ONÇA DANADA (Tikuna)

Material: nenhum

Numero de participantes: não tem limite

Local: qualquer ambiente

Capacidade e Habilidade desenvolvida: força, equilíbrio e agilidade.

Característica social desenvolvida: momentos de integração e descontração

O primeiro passo é escolher uma criança para representar a onça danada. Realizada esta escolha, as demais crianças devem formar uma grande roda e a onça danada deve caminhar para uma área distante da roda pelo menos uns 10 metros. Após estes procedimentos, as crianças devem cantar a seguinte música: "Yo'i caçou uma onça, uma onça pintada, uma onça bonita, uma onça danada". Após a música as crianças devem sentar-se no chão simulando um sono profundo. Nesse momento, a onça danada que, até então, estava distante deve se aproximar lentamente das crianças que formam a roda. Ao adentrar no círculo, a onça deve ranger os dentes, acordando assim as crianças que estão na roda. Estas, por sua vez, devem levantar-se imediatamente e

segurar firmemente as mãos das crianças que estão ao seu lado fechando a roda. Nesse momento, a onça deve manifestar sua vontade de comer, revelando que entre as crianças que lá estão, haverá uma que saciará sua fome. As crianças saltam e gritam sempre de mãos dadas e a onça vai percorrendo o círculo atrás de sua presa favorita. De repente, a onça aleatoriamente escolhe uma criança, segura em um de seus braços e pergunta: “Que braço é esse?”. De imediato, a criança deve responder: “Esse braço é de murapiranga¹”. Sempre a primeira criança escolhida é a que tem o braço de murapiranga. A onça danada como é, dá um salto para outra parte da roda e revela que se recusa a comer murapiranga. Nesse contexto, cabe ao felino ir a busca de outro alimento. Ao escolher outra criança, a onça faz a mesma pergunta: “Que braço é esse?”. Cabe à criança revelar por qual alimento é constituído seu braço. Os braços mais utilizados nessa brincadeira são: braço de açaí, de banana, de mulateiro, de cachinguba, de paracuba, de peixe, de pirão, de farinha. A onça danada vai perguntando, criança por criança, até que encontre alguma que satisfaça o seu desejo de comer. Ao escolher a criança que lhe servirá de alimento, a onça a joga no chão e simula de fato comer a criança. E, depois, corre para fugir dos familiares da criança que foi atacada. Nesse momento, todas as outras crianças que compõem a roda devem correr atrás da onça e tentar capturá-la. Ao realizar esta façanha, com galhos de árvores devem simular que estão matando a onça. Enfim, vingaram a morte da criança que serviu de alimento para a onça então, é hora de fazer da felina, alimento para todas as famílias da aldeia. Assim, simulam dividir a carne da onça entre os participantes da brincadeira que estão representando, cada qual, uma família. Feita a divisão da carne da onça, finalizam a brincadeira simulando o retorno as suas casas, com a carne da onça nas mãos e cantando a música: "Yo'i caçou uma onça, uma onça pintada, uma onça bonita, uma onça danada".

Modificações:

- os alimentos foram trocados pelos tradicionais e quando a onça quer comer o alimento a criança senta no meio da roda;

Finalmente, faz-se necessário ressaltar que para uma melhor adequação à realidade escolar, a pesquisadora fez algumas adaptações/ modificações nos Jogos e Brincadeiras Indígenas a fim de facilitar a adesão das crianças dos dois grupos às atividades propostas. Durante todo o processo de apresentação e vivências das atividades, a pesquisadora observou as manifestações motoras e verbais emitidas pelas crianças em relação ao tema proposto, utilizando-se de um gravador de voz digital (Panasonic RR-US450, ZOOM MIC) como instrumento de registro para as falas espontâneas emitidas pelas crianças participantes.

Ao final de três meses de intervenção, as observações e ocorrências foram analisadas e constituíram a base para as considerações finais expostas.

– Cronograma da Pesquisa de Campo

Jardim 1 = intervenção	Jardim 2 = intervenção	Descrição das observações
Todas: segunda – feiras e quarta-feira vivenciar	Todas: segunda – feiras e quarta-feira vivenciar	Todas quinta – feiras descrever

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A adesão e a aderências às brincadeiras propostas foram unânimes nos dois grupos, não havendo diferenças entre seus componentes.

Tal fato contrasta com a realidade inicialmente exposta pelas crianças, já que estas apresentavam os seguintes comportamentos e entendimentos pré-concebidos a respeito da população indígena: muitas delas pensavam que os índios eram homens selvagens e incapazes de brincar e de “construírem” jogos e brincadeiras próprios à realidade escolar.

Todas as crianças ficaram surpreendidas com a quantidade de jogos e brincadeiras indígenas que vivenciaram, manifestando profunda curiosidade com relação aos nomes das varias tribos pesquisadas e dos jogos e brincadeiras indígenas apresentados, já que as pronuncias das palavras são completamente diferentes daquelas utilizadas no meio escolar e por esse motivo as crianças ficaram repetindo as palavras aprendidas naquele dia e perceberam que existiam palavras fáceis e outras difíceis de pronunciar, o que não as impedia de tentar falar o correto.

Um item que também foi muito observado refere-se ao desenvolvimento do respeito às diferenças encontradas entre os índios e as crianças como:

- as roupas: as crianças perguntaram muito porque índio não usa roupa e foi explicado que é uma questão cultural;
- a linguagem: a pronuncia foi a temática mais discutida pelas crianças, pois acharam engraçados os sons produzidos;
- os costumes: os materiais utilizados para os jogos e brincadeiras na aldeia foram interessantes para as crianças, eles descobriram que podemos trocar o material para realizar a mesma brincadeira;

- as danças e musicas: quase todos jogos e brincadeira têm uma musica ou dança para ser iniciado e isso auxilia a todas as crianças, mesmo as tímidas, realizar movimentos corporais sem perceber que é uma dança ou mesmo a musica;

- o ambiente: as crianças perceberam que o ambiente onde os índios jogavam e brincavam é parecido com o nosso, pois temos grama, terra, arvore etc. igual a eles (a escola onde foi realizada a pesquisa oferece um espaço bastante favorecido em termos de espaço e é arborizado);

- a alimentação: as crianças perceberam que nós comemoque eles também comem. A curiosidade maior foi sobre o supermercado dos Índios, sendo explicado que eles não têm supermercado e sim que eles plantam e colhem o que comem, sendo as perguntas respondidas pela pesquisadora de uma forma lúdica e objetiva.

Uma vez que as brincadeiras podem se constituir em recurso privilegiado de desenvolvimento humano, por acionar e desenvolver processos psicológicos como a memória e a capacidade de expressar diferentes linguagens e entendimentos, entende as brincadeiras propostas como um meio estimulador do entendimento das diferenças.

Necessário ressaltar que os Jogos e Brincadeiras Indígenas podem ter os princípios de iniciação a alguns esportes exigidos no conteúdo escolar no ensino fundamental auxiliando, desta forma, o ensino e o aprendizado das crianças destes conteúdos.

Um exemplo que podemos ter sobre o ensino e aprendizado das crianças pode ser notado na brincadeira Rifa dos Índios Pareci, atividade esta que estimula a curiosidade das formas, pois as crianças têm que procurar uma caixa com quatro lados para montar o brinquedo a ser utilizado. Além de exercer a cooperação para montar o premio final. Já na brincadeira do Pirarucu Fugitivo (peixe) foi oferecida a oportunidade das crianças discutirem sobre a pescaria, já que o ato de pescar não está inserido no conteúdo da comunidade urbana, o que faz com que algumas crianças não imaginem que o peixe que comem vem do rio e como é que ele chega à mesa.

Em virtude disso, percebo a necessidade de oferecimento e vivências de brincadeiras “diferentes” no contexto da Educação Infantil, de modo a promover o conhecimento e a diversidade cultural, próprios dos seres humanos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as argumentações, afirmações e conceituações no âmbito da educação infantil, apresentadas na introdução deste trabalho, demonstram o entrelaçamento, a interdependência do

individual com o social e cultural, confirmando o quanto é necessário buscar e repensar práticas pedagógicas próprias à educação de nossas crianças.

A partir dos resultados obtidos no protocolo realizado nesta pesquisa, posso concluir-se que:

-faz-se necessário e essencial que a Educação Infantil englobe e proporcione um cabedal rico e diverso de experiências oriundas de diferentes culturas;

-projetos didáticos adequadamente estabelecidos e que busquem a superação de conteúdos cristalizados abrem possibilidades para que as crianças indaguem, aprendam e criem relações de natureza não cognitiva, mas também criativas, políticas e éticas;

-a superação dos conteúdos tradicionalmente oferecidos na Educação Infantil se faz urgente.

Durante a idade escolar na Educação Infantil, as crianças têm muito contato com os animais nas atividades oferecidas no conteúdo escolar e isso facilita o entendimento dos Jogos e Brincadeiras Indígenas, todos os jogos e brincadeiras têm relação com a natureza e com a imitação dos animais. Esse é mais um meio facilitador para desenvolver assuntos que auxiliam as crianças obter um crescimento e desenvolvimento saudável para a sua vida em comunidade.

Finalizando, percebo a importância de nós, professores de Educação Física, no contexto do desenvolvimento de uma criança, tendo em vista a possibilidade de oferecermos a ela, vivências motoras, culturais e de vida múltiplas que devem configurar uma nova perspectiva do brincar e do aprender na Educação Infantil.

9 REFERENCIAS

AYOUB, E. **Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil**, Rev.Bras.Cienc.Esporte, Campinas, v.26,n.3,p.143-158,maio 2005.

BARRETO, S. M. G. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vigotsky. **Tese**. Programa de Pos-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

BOXER, C. R. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras,2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental** /Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** – Brasília:MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1999.

Centro cultural Disponível em:
<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quemsao/indexqu.shtm>. Acesso em: abril de 2009

CIVITA V. **Grandes personagens da nossa história**, São Paulo: Editora Abril AS Cultural e Industrial, V.1 pg 261-492, 1972.

CORRÊA, Denise A. Brincadeiras indígenas Kalapalo: a abordagem da diversidade etno-cultural na educação física escolar. **Lecturas Educacion Fisica y Deportes** (Buenos Aires), 14, no 139, dez. 2009.

CRUSIUS, T.R; SILVA, P. M. F. **A Primeira Infância no Brasil: Uma análise da situação da criança de 0 a 6 anos no Brasil e as diretrizes das políticas para a Primeira Infância segundo especialistas na área**, Brasília: Editora Instituto Teotônio Vilela, 2º Edição, 2003.

DARIDO C. S., **Educação Física na Escola – Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro. Ed.Guanabara Koogan S.A.,2003.

ECKERT M. H., **Desenvolvimento Motor**. São Paulo. Ed. Manole Ltda, 1993.

FRANCISCO M.; SILVA M.A.Z. **Cultura e mito: Índios Bororos (Boe)** revista interdisciplinar de estudos ibéricos e ibero-americano ISSN 1980-5837. Ano I, No 6, Juiz de Fora, dez./2007-fev./2008. Acesso em: 19 de outubro de 2009.

FRANCO NETO, João V. **“Quem são, onde estão e em qual contexto vivem”**. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses; FRANCO NETO, João V., **Jogos e Brincadeiras do Povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

GALLAHUE D.L., OZMUN J.C. **“Compreendendo o desenvolvimento motor, bebês, crianças,adolescentes e adultos”**, 2º Edição, São Paulo: Phorte-EDUSP, 2003.

GALLAHUE D.L., OZMUN J.C. **“Compreendendo o desenvolvimento motor, bebês, crianças,adolescentes e adultos”**, 3º Edição, São Paulo: Ed Phorte, 2005.

HERRERO M., FERNANDES, U. e FRANCO NETO J.V.F., **Jogos e Brincadeiras do povo Kalapalo**, São Paulo: Ed. SESC - SP, 2006.
<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/qoqindex.shtm>. Acesso em: abril de 2009.

KAIL, R. V. **A criança**. Tradução de Cláudio Martins. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

NOVO M. P., JUNIOR A. R. G., KALAPALO J. e KALAPALO U., **Formação e capacitação para o cooperativismo indígena**. Universidade Federal de São Carlos. Processos cooperativos e associativos: produção do conhecimento, práticas associativas e economia solidária cooperativista, 2006.

OLIVEIRA, S. G.G. **A Construção da identidade infantil:** (A sociopsicomotricidade Ramain-Thiers e a ampliação do espaço terapêutico/ Sonia Grubits Gonçalves de Oliveira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, 222p.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I (Org.) **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-109.

REVISTA ATUALIDADE INDIGENA nº 21. Julho / Agosto 1981. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJA63EBC0EITEMIDBD2044B77C7C4705B0078A6521B71678PTBRIE.htm>. Acesso em: 19 de outubro de 2009.

RODRIGUES, E. C. **Jogos indígenas como conteúdo na Educação Física para desenvolver força, resistência e velocidade em crianças de 08 a 10 anos**. São Carlos: Unicep, 2007.

RIZZO, G. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SHAFFER, D. R. Psicologia do desenvolvimento: infância a adolescência. Tradução de Cíntia Cancissu. São Paulo: Pioneira, 2005.

VOLPATTO R. **Tribos Indígenas**. Disponível em: <http://www.rosanevolpatto.trd.br/indiosparecis.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2009.

Anexo I

Correio Braziliense, 12/10/2009 - Brasília DF

Ensino de aspectos histórico-culturais indígenas e afro-brasileiros será obrigatório a partir de 2010

A identidade brasileira é caracterizada pela miscigenação cultural entre povos específicos, chamados de minorias. Em função disso, a partir de 2010, as escolas brasileiras públicas e particulares, dos ensinos fundamental e médio, deverão incluir no conteúdo programático aspectos culturais e históricos indígenas e afro-brasileiros. A obrigatoriedade é amparada pela Lei 11.645/2008 (alteração da Lei 9394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e determina a inclusão da temática História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. A inclusão dos aspectos histórico-culturais dessas minorias visa o resgate das contribuições sociais que estes dois grupos deram à história do país. Hoje, há desconhecimento e uma visão distorcida do que esses povos representaram no passado. Entretanto, é necessário mostrar também a sua cultura, a sua importância atual, defende Marcelo Manzati, coordenador de Fomento à Identidade e Diversidade Cultural, da Secretaria de Identidade e da Diversidade (SID), do Ministério da Cultura. “É um trabalho difícil e lento. A médio e longo prazo, a diversidade cultural será mais valorizada na sociedade brasileira e essas minorias serão mais respeitadas”, afirma. A obrigatoriedade das temáticas no currículo escolar preocupa o meio acadêmico. Não existe formação cultural e o

conhecimento dos professores é limitado em relação ao assunto. Na avaliação de Marcelo Afonso, professor de história do Centro Educacional Leonardo da Vinci, falta de material didático e a ausência de um respaldo específico sobre as questões indígenas dificultam o trabalho com os alunos dentro de sala. “Os livros estão desatualizados e o material para pesquisa não está consolidado”, observa.

A emissão de livros temáticos é insuficiente para a capacitação de educadores, conforme lembra Marcio Gomes, professor de antropologia da Universidade Federal Fluminense. “É fundamental que se crie grupos de trabalho com antropólogos e lideranças indígenas para a produção de material e roteiro qualificados, não apenas apostilas.” Para os estudantes, o conhecimento sobre as culturas indígena e afro-brasileira contribui para o entendimento sobre a formação histórica do país. Eles destacam que o ensino escolar sobre esses dois povos é superficial e a maior parte das informações vem da televisão. “Conheço algumas tradições e rituais simbólicos. Sei que eles sobrevivem, praticamente, da natureza”, diz Lourrane Xavier, 15 anos, aluna do Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO). A adolescente aprova o novo currículo. “O nosso conhecimento sobre a história será enriquecido

e o preconceito diminuirá, teremos mais acesso a outras culturas”, acredita.

Interação com diferentes áreas - De acordo com a lei, os conteúdos serão ministrados em diferentes áreas do currículo escolar, especialmente nas disciplinas de literatura, história brasileira e educação artística. Os estudantes serão avaliados por meio da interdisciplinaridade, como ocorre hoje nos processos seletivos do Enem, PAS, vestibulares, além das avaliações educacionais. Paulo Lemos, professor de história do CEMSO, concorda com a mudança. “É positivo sair da visão eurocêntrica sobre a formação histórica brasileira. Essas duas etnias foram fundamentais para a construção social do nosso país”, opina. Nascido aldeia Fulni-Ô, em Pernambuco, o indígena Clecildo Santos enfatiza que a implementação da temática na educação brasileira é apenas uma medida, dentre as várias necessárias, para o processo de inclusão das minorias no país. Ele critica o conhecimento que a sociedade tem sobre a cultura indígena. “Somos mais de 200 povos e 180 línguas. As pessoas têm uma visão deturpada e restrita sobre a nossa cultura”, diz, ao defender que outras políticas públicas de conscientização complementares são essenciais para que o país conheça esse aspecto importante na formação da nação brasileira.