

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Catharina Romeiro

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO
DE BRINCADEIRAS E JOGOS DE MATRIZ INDÍGENA**

Rio de Janeiro
2023



Catharina Romeiro

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA O ENSINO DE BRINCADEIRAS E JOGOS DE MATRIZ INDÍGENA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Kátia Regina Xavier da Silva

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R763 Romeiro, Catharina

Crenças de autoeficácia docente de professores de educação física para o ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena / Catharina Romeiro. - Rio de Janeiro, 2023.

95 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Kátia Regina Xavier da Silva.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Cultura indígena. 4. Autoeficácia. 5. Formação docente. 6. Material didático. 7. Jogos na educação. 8. Brincadeiras. I. Silva, Kátia Regina Xavier da. II. Colégio Pedro II. III. Título

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Catharina Romeiro

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DE BRINCADEIRAS E JOGOS DE MATRIZ INDÍGENA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva (Orientadora)
Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/CPII-MPPEB

Profa. Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/CPII-MPPEB

Prof.Dr. Ramofly Bicalho dos Santos
Programa de pós-graduação em educação e demandas contemporâneas PPGEDUC

Profa. Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos
Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/CPII-MPPEB

Prof.Dr Lincoln Tavares Silva
Programa de pós-graduação de ensino em Educação Básica PPGEB/ CAp- UERJ

Rio de Janeiro
2023

Agradecimentos

A Deus, por me dar saúde e lucidez para concluir o tão sonhado mestrado.

Aos meus companheiros de turma do MPPEB 2020, que seguiram firme e unidos, foi um prazer dividir esse percurso com vocês. Em especial para Anna Paula Pessanha, que me auxiliou em vários momentos.

A minha orientadora Katia, por toda paciência e boa vontade.

A Daniela e Milena, minhas colegas de turma do mestrado, por toda parceria e acolhimento.

Aos professores do curso, ao secretário Jefferson e demais funcionários do MPPEB - CP II, por todo o apoio e colaboração.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação – GEPEAIINEDU, pelas trocas e palavras de apoio ao longo desses anos.

Aos colegas do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II. Em especial, minha amiga Juliana Diuana, parceira desde o meu ingresso no CP II.

À querida banca de qualificação e defesa, com os professores Dra. Carolina Lima Vilela, Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos e Dr Lincoln Tavares Silva, pelos comentários pertinentes, carinhosos e ponderados, os quais proporcionaram novos olhares e perspectivas na escrita da dissertação.

Aos meus irmãos Matheus e Myriam, por estarem sempre ao meu lado me incentivando.

Ao meu namorado Márcio, por todo carinho e compreensão.

E, por fim, aos meus pais Célia e Evandro pelo apoio incondicional e incentivo, sou eternamente grata por tê-los em minha vida sem eles não teria chegado até aqui.

RESUMO

ROMEIRO, Catharina: Crenças de autoeficácia docente de professores de Educação Física para o ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena. 2023. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

A presente pesquisa teve como objetivo sistematizar um material didático que subsidie professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados à temática indígena e à autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental. O estudo da cultura indígena é elemento obrigatório no currículo nacional, conforme a lei nº11.645, entretanto, há indícios de que este assunto é trabalhado de forma incipiente na formação de professores. Partimos da premissa de que a ausência dessa abordagem na formação de professores pode estar relacionada a uma baixa autoeficácia para abordar essa temática nas aulas, tendo em vista que as crenças de autoeficácia interferem em como os professores pensam e se automotivam para realizar uma tarefa. Os objetivos específicos foram: 1) Mapear as produções acadêmicas que envolvam o tema ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena nas aulas de EDF 2) Partilhar e aprimorar a unidade didática com professores de EDF do 1º segmento do ensino fundamental em um curso de extensão. 3) Avaliar o potencial de aplicabilidade do referido material junto a professores que atuam no segmento em tela. O estudo se justifica porque visa suprir a carência de materiais educacionais dentro da temática indígena que sirvam de suporte para os docentes de EDF. Ademais, para trabalhar com a temática indígena, além do conhecimento técnico sobre os conteúdos específicos, é necessário que o professor tenha autoeficácia para desenvolver o assunto. Trata-se de estudo exploratório, de caráter qualitativo. Os instrumentos de geração de dados foram as avaliações e tarefas do curso de extensão *online*. O tratamento de dados utilizou a técnica de análise de conteúdo de Bardin. O produto educacional construído a partir da abordagem de pesquisa foi uma unidade didática com propostas de ensino sobre brincadeiras e jogos de matriz indígena. Os resultados da pesquisa apontam que o material tem potencial para contribuir com docentes de EDF para ampliar as crenças de autoeficácia docente para o ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena.

Palavras-chave: educação Física; autoeficácia docente; matriz indígena; material didático.

ABSTRACT

ROMEIRO, Catharina: Teaching self-efficacy beliefs of Physical Education teachers for teaching games of indigenous origin. 2023. Dissertation (Master's Degree) – Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2023

This research aimed to systematize a didactic material that supports Physical Education teachers (EDF) about knowledge related to indigenous themes and teacher self-efficacy for the development of games and indigenous games in the 1st segment of Elementary School. The study of indigenous culture is a mandatory element in the national curriculum, according to law nº 11.645, however, there are indications that this subject is dealt with in an incipient way in teacher training. We start from the premise that the absence of this approach in teacher training may be related to low self-efficacy to address this issue in class, given that self-efficacy beliefs interfere with how teachers think and motivate themselves to perform a task. The specific objectives were: 1) Mapping academic productions involving the teaching of games and indigenous games in EDF classes 2) Sharing and improving the didactic unit with EDF teachers from the 1st segment of elementary school in an extension course. 3) Evaluate the potential applicability of the referred material with professors who work in the segment in question. The study is justified because it aims to fill the lack of educational materials within the indigenous theme that serve as support for EDF teachers. Furthermore, in order to work with indigenous themes, in addition to technical knowledge about the specific contents, it is necessary for the teacher to have self-efficacy to develop the subject. This is an exploratory, qualitative study. The data generation instruments were the evaluations and tasks of the online extension course. Data treatment used Bardin's content analysis technique. The educational product built from the research approach was a didactic unit with teaching proposals about indigenous games and games. The research results point out that the material has the potential to contribute to EDF teachers to expand their beliefs of teacher self-efficacy for teaching games and indigenous games.

Keywords: physical education; teaching self-efficacy; indigenous matrix; didactic material.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Posse da ministra dos Povos Indígenas.....	32
Figura 2: Escola Indígena Pataxó.....	37
Figura 3: Praça em Coroa Vermelha.....	37
Figura 4: Reserva Pataxó da Jaqueira.....	38
Figura 5: Indígena do Povo Pataxó.....	38
Figura 6: Entrada da reserva da Jaqueira.....	39
Figura 7: Casamento Pataxó.....	40
Figura 8: Folder Jos Indígenas Pataxó.....	41
Figura 9: Preparação do Jenipapo.....	41
Figura 10: Pintura povo Pataxó.....	42
Figura 11: Casa de reza (opy).....	43
Figura 12: Colégio Estadual Guarani karai Kuery Renda.....	44
Figura 13: brincadeira adaptada do povo Maraguá.....	46
Figura 14: Arco e flecha.....	46
Figura 15: Arco e flecha.....	47
Figura 16: Corrida com tora.....	47
Figura 17: Roda de conversa com os alunos.....	48
Figura 18: Jogo de peteca (Peikran).....	49
Figura 19: Dança do Xondaro.....	49
Figura 20: nuvem de palavras.....	52
Figura 21: curso de extensão- interface Moodle.....	53
Figura 22: Etapas da Pesquisa.....	55
Figura 23: 1ª seção unidade didática.....	57
Figura 24: 2ª seção unidade didática.....	57
Figura 25: 3ª seção unidade didática.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPII	Colégio Pedro II
EB	Educação Básica
EDF	Educação Física
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
ITC	Comitê Intertribal Memória e Ciência
JMPI	Jogos Mundiais dos Povos Indígenas
JPI	Jogos dos Povos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TSC	Teoria Social Cognitiva
RNP	Rede Nacional de Pesquisas
OMS	Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema de pesquisa.....	13
1.2 Hipótese.....	13
2 OBJETIVOS	14
2.1 Objetivo Geral.....	14
2.2 Objetivos Específicos.....	14
3 JUSTIFICATIVA	14
4 REFERENCIAL TEÓRICO	17
4.1 Autoeficácia Docente.....	20
4.2 A Temática Indígena.....	22
4.2.1 Relevância da temática indígena na diversidade cultural.....	22
4.2.2 Direitos dos Povos Indígenas e legislação.....	24
4.2.3 A Lei 11645/08 e as implicações na Educação Básica.....	28
4.2.4 Jogos e brincadeiras dos Povos Indígenas.....	32
4.2.5 Experiências Diretas com Indígenas.....	36
4.2.6 Vivências com a temática na minha prática pedagógica.....	45
5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	50
5.1 Tipo de pesquisa.....	50
5.2 Perfil dos participantes.....	50
5.3 Curso de Extensão para avaliação da aplicabilidade do Produto Educacional.....	51
5.4 Instrumentos de geração de dados.....	54
5.5 Metodologia de análise de dados.....	54
5.6 Descrição das etapas da pesquisa.....	54
6 PRODUTO EDUCACIONAL	56
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
7.1 Análise do curso e avaliação do material.....	60
7.1.1 Autoeficácia: a) definição e principais fontes.....	61
7.1.2 Autoeficácia: b) comparação entre a autoeficácia percebida no início e no final do curso.....	65
7.1.3 Temática indígena na prática pedagógica: a) Percepção dos cursistas de como a temática indígena vem sendo abordada na escola e como eles vem trabalhando o assunto.....	69
7.1.4 Temática indígena na prática pedagógica: b) Conhecimento sobre as brincadeiras e os jogos dos povos indígenas.....	70
7.1.5 Potencial de aplicabilidade do Produto Educacional.....	74
8 CONCLUSÃO	76
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP com aprovação	83
APÊNDICE A – Curso de extensão: Módulo 1	92
APÊNDICE B – Curso de extensão: Módulo 2	93
APÊNDICE C – Curso de extensão: Módulo 3	94
APÊNDICE D – Curso de extensão: Módulo 4	95

1 INTRODUÇÃO

O processo de escolha deste tema de pesquisa surgiu das minhas experiências pessoais e profissionais. Desde criança fui apaixonada por atividade física e esporte. Fui atleta federada de vôlei na infância e adolescência e sempre me destacava nas aulas de EDF. Os colégios nos quais estudei adotavam as mesmas práticas corporais esportivas e valorizavam apenas os alunos que apresentavam boa destreza motora.

Quando me tornei professora de EDF meu sonho era trabalhar em escola e acreditava que eu poderia fazer diferente do que vivenciei como aluna, estimulando a todos indiscriminadamente. Queria promover uma educação física que abordasse temas diversificados dentro da cultura corporal, de forma a atender a todos os alunos, e que respeitasse as diferenças e valorizasse os saberes de cada indivíduo. Contudo, quando me formei não consegui trabalho em uma escola e segui o caminho na área do bacharelado, trabalhando com vôlei e treinamento funcional.

Cerca de um ano após a formatura surgiu a oportunidade de atuar em uma pequena creche no bairro de Laranjeiras na qual eu trabalhava apenas um dia na semana no período da tarde. Havia pouquíssimos alunos por turma, cerca de 10 crianças. As aulas não tinham uma proposta curricular definida e aconteciam em um ambiente em que a EDF não era muito valorizada. Mesmo assim eu amava o que fazia. Era o dia mais feliz da semana para mim. Essa experiência foi suficiente para perceber qual realmente era o caminho a seguir.

Neste contexto, vislumbrei que podia alçar voos mais altos e conseguir um emprego melhor na EDF escolar. Comecei a estudar para concursos. Houve fracassos, decepções, mas persisti nos estudos, acreditando que um dia meu sonho se tornaria realidade. Em abril de 2016 fiz a prova para professor de EDF do município do Rio de Janeiro. Estudei muito, durante meses, contudo mais uma vez não tive êxito. Cheguei a pensar que nunca conseguiria. No entanto, um ano depois abriu uma única vaga para professor de EDF do Colégio Pedro II e eu tinha poucas esperanças de conseguir a vaga. Ainda assim fiz a prova e aqui estou eu, professora de EDF, muito feliz e orgulhosa do caminho que estou seguindo.

Meu primeiro ano no Colégio Pedro II foi muito desafiador, uma escola grande, com muitas cobranças e eu com pouquíssima experiência. Ansiedade e insegurança eram minhas companheiras na véspera das aulas. A elas se juntava a frustração, quando as aulas não saíam da maneira que eu esperava. Tinha muita dificuldade para conseguir “controlar” a turma e dessa forma minha autoeficácia docente, entendida como a crença de que podia realizar as tarefas docentes, muitas vezes ficava abalada. Percebi que precisava mudar esse cenário. Sabia que os

desafios na docência eram enormes e já ouvira muitas queixas dos meus colegas também professores, mas não podia deixar meu sonho virar pesadelo.

Compreendi que precisava buscar uma formação continuada e ajuda social de outros professores. Comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GEPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. O grupo me ajudou a refletir sobre os caminhos e estratégias para a prática docente. Por meio desse grupo conheci a Teoria Social Cognitiva (TSC) que é uma abordagem interacionista que entende que o homem é produto e produtor do meio em que vive.

A escolha da temática crenças de autoeficácia docente para o ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena está relacionada tanto a TSC quanto ao currículo da Educação Física do Colégio Pedro II, que apresenta como proposta uma abordagem multicultural que busca romper com práticas pedagógicas baseadas na homogeneização e no caráter monocultural, reconhecendo nossas identidades culturais através da valorização das diferentes manifestações culturais durante as aulas.

O currículo de EDF do colégio Pedro II tem como referência 5 princípios que embasam o processo de ensino, são eles:

1) Evitar o daltonismo cultural: fugir de práticas corporais pertencentes a uma cultura hegemônica; 2) Reconhecer nossas identidades culturais: evitar a fixação de identidades hegemônicas como norma, de forma a favorecer a construção do conhecimento relativo às diversas manifestações culturais da Educação Física, valorizando as vozes consideradas “subjugadas”, ou minoritárias; 3) Ancoragem social dos conteúdos: contextualizar as aulas com base nas diferentes realidades nas quais os estudantes estão inseridos; 4) Descolonização do currículo: destacar não só os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. (Esse princípio parte do pressuposto de que as manifestações culturais hegemônicas na Educação Física se fundamentam nas identidades culturais dos colonizadores em detrimento dos povos colonizados; 5) Justiça curricular: diversificar temáticas e ações pedagógicas, reafirmando, assim, a necessidade de se abordar um rol mais amplo da cultura corporal e superar a restrição histórica da disciplina a conteúdos presentes nas culturas hegemônicas, como o esporte (CPII, 2018, p. 9).

Dentro da diversidade de práticas da cultura corporal trabalhadas pela equipe de professores de EDF da qual faço parte, a temática de jogos e brincadeiras de matriz indígena era o conteúdo que a equipe se sentia menos segura para abordar com os alunos. Tal limitação decorria do pouco conhecimento sobre o assunto, uma vez que nenhum docente teve durante a sua formação inicial contato com alguma disciplina que abarcasse de forma contextualizada esse tema e tampouco na formação continuada. A partir dessa constatação, nós da equipe procuramos estudar sobre a temática, mas conseguimos poucos materiais para dar subsídios aos

nossos estudos. Um dos poucos êxitos foi a obtenção do contato de uma professora de EDF do CAP da UFRJ que abordou os jogos dos povos indígenas durante seu mestrado.

Assim, a convidamos para ministrar um curso para os professores do Departamento de EDF do Colégio Pedro II. Foi uma atividade de formação continuada enriquecedora e bem contextualizada. Ela salientou alguns conceitos sobre os povos originários que estão distorcidos ao longo da história e profundamente enraizados na nossa sociedade. Foram realizadas também atividades práticas voltadas aos diferentes anos de escolaridade.

Tal curso foi primordial para o aumento da minha crença de que sou capaz de trabalhar com as brincadeiras e jogos de matriz indígena. Percebi o quanto é necessário se debruçar sobre o assunto, discutir a temática indígena na comunidade escolar e auxiliar outros professores a se engajarem sobre esse assunto para proporcionar aos alunos uma abordagem que valorize os povos indígenas e suas lutas.

1.1 Problema de pesquisa

Neste cenário encontra-se o problema da minha pesquisa, qual seja: de que maneira sistematizar um material didático que subsidie o conhecimento dos professores de Educação Física para o desenvolvimento da temática indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental?

Com a unidade didática desenvolvida a partir desta pesquisa, pretendo mostrar aos professores possíveis caminhos para trabalharem com a temática indígena, bem como apresentar conceitos da TSC, em especial sobre as crenças de autoeficácia docente, para que possam se tornar agentes no próprio processo de formação.

1.2 Hipótese

A hipótese dessa pesquisa é que uma unidade didática sobre brincadeiras e jogos de matriz indígena tem potencial para favorecer o desenvolvimento das crenças de autoeficácia de professores de Educação Física para o ensino dessa temática.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Sistematizar um material didático que subsidie professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados à temática indígena e à autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Mapear as produções acadêmicas que envolvam o tema ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena nas aulas de EDF;
- b) Partilhar e aprimorar a unidade didática com professores de EDF do 1º segmento do Ensino Fundamental por meio de um curso de extensão.
- c) Avaliar o potencial de aplicabilidade do referido material junto a professores que atuam no segmento em tela.

3 JUSTIFICATIVA

A lei nº11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática indígena nas diferentes áreas de conhecimento. Contudo, a exigência da lei por si só não é garantia de que as instituições estejam aplicando essa normativa.

A fim de justificar academicamente esta pesquisa mapeei produções acadêmicas em língua portuguesa, publicadas entre 2010 e 2020, que abordam a temática indígena nas aulas de EDF, em especial no 1º segmento do ensino fundamental. Dessa forma, realizei entre início e meados de julho de 2020, levantamentos bibliográficos em quatro bases de dados: 1) Catálogo de teses e dissertações- CAPES; 2) Catálogo de periódicos CAPES; 3) SciELO e 4) Google Acadêmico. Nessa busca, utilizei a combinação das seguintes palavras-chaves “Indígena”, “Lei 11645/2008”, “Educação Física”, “Ensino Fundamental”. Essas palavras-chaves foram utilizadas em quatro combinações: Lei 11645/2008; Lei 11645/2008 + Educação Física; Lei 11645/2008 + Educação Física + Ensino Fundamental; Indígena + Educação Física.

Os critérios de inclusão definidos neste levantamento foram:

(1) presença de uma das quatro combinações nos títulos ou nas palavras-chaves das dissertações ou artigos.

(2) leitura do resumo dos trabalhos selecionados no item (1) para verificação da relevância relacionada a minha pesquisa.

No Catálogo de teses e dissertações da CAPES foram utilizados os seguintes refinamentos: pesquisas de mestrado, período de 2010 a 2020, área de avaliação: ensino; área de concentração: ensino. Dos 103 resultados encontrados nenhum apresentou correlação com a pesquisa.

No Catálogo de periódicos da CAPES os descritores foram os mesmos e se utilizou o refinamento revisado por pares. Também não foram encontrados trabalhos que corroborassem com a minha pesquisa.

Na base de dados da SciELO foram encontrados trabalhos abordando a temática indígena na Educação Básica, mas nenhum especificamente na disciplina de EDF.

No Google Acadêmico a pesquisa no período de 2010 a 2020 com refinamento título do artigo e a combinação dos seguintes descritores: “Índigena” e “Educação Física” resultou 23 trabalhos dos quais 10 apresentavam correlação com a pesquisa. Entre eles apenas 2 abordavam propostas efetivas de como trabalhar a temática indígena nas aulas de EDF no 1º segmento.

Moreira e Peres (2019) organizaram propostas de trabalhar de forma contextualizada algumas brincadeiras e jogos de diferentes povos indígenas assim como a possibilidade da criação de materiais alternativos: peteca, arco e flecha e bola de gude para turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Andrade (2019) apresentou uma experiência de ensino desenvolvida em uma escola federal do município de Goiânia, tendo como conteúdo os jogos indígenas e africanos nas turmas de 5º ano. Tratou-se de uma prática pedagógica da EDF desenvolvida em 23 aulas.

O levantamento mostrou que apesar de algumas pesquisas apresentarem a temática indígena e relatarem a importância da Lei nº11.645 como ponto de partida para se pensar em como trabalhar com esse tema na sala de aula, ainda há poucos trabalhos que apresentem propostas efetivas que deem subsídios para os professores. Além dessa escassez de material acadêmico há indícios de que muitos professores não tiveram contato com a temática durante a formação inicial, fatores estes que se somam e que podem estar relacionados com uma baixa autoeficácia para desenvolver o assunto na sala de aula. Ademais, para trabalhar com a temática indígena além do conhecimento técnico sobre os conteúdos específicos é necessário que o professor se sinta capaz de desenvolver o assunto. As crenças de autoeficácia referem-se as

percepções que o indivíduo possui acerca das próprias capacidades para realizar determinadas metas. “Essas crenças interferem em como os professores se sentem, pensam, se automotivam e se comportam em relação ao seu pensamento” (AZZI, 2014).

Realizei uma pesquisa em 2022 nas matrizes curriculares de 10 universidades dos cursos de Licenciatura em EDF no Estado do Rio de Janeiro para identificar a aplicação da temática indígena nos currículos. Dessas universidades 6 são particulares: Centro Universitário Celso Lisboa (UCL); Universidade Estácio de Sá (UNESA); Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Universidade Iguazu (UNIG); Instituto Superior de Educação do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (ISECENSA); Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO) e 4 são públicas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nenhuma das universidades particulares mencionou a existência de alguma disciplina sobre o assunto. Das universidades públicas somente a UFRRJ e a UFF apresentam alguma disciplina sobre a temática.

A UFRRJ apresenta a disciplina “Escola e Fundamento Étnicos Raciais” com a seguinte ementa:

Educação no contexto histórico e social das diferenças étnicorraciais. Movimentos negros e indígenas e a educação. Conceito e articulações entre equidade, igualdade e diferença. As políticas Públicas de promoção da igualdade étnicorracial na educação básica. Produção de conhecimentos pedagógicos para promoção da igualdade étnicorraciais (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, [201-], não paginado).

A UFF apresenta a disciplina “Cultura Popular e Movimento” com a ementa:

Problematização dos conceitos de culturas populares brasileiras, culturas erudita e de massa, folclore. Contextualização das manifestações das culturas populares brasileiras de origens indígena e africana e sua articulação com as leis federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Estudo e vivência das manifestações das culturas populares brasileiras de influências indígena e africana e suas relações com a Educação das relações Étnicorraciais e a Educação Física Escolar. Discussão e reflexão sobre diversidade religiosa na perspectiva das manifestações das culturas populares. Nesta disciplina, 20 horas são destinadas para a simulação de situações de ensino, computadas como prática como componente curricular (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE), [2008?], *on-line*).

A UFF apresenta uma segunda disciplina “Educação Física e Educação das Relações Étnicos-Raciais” com a ementa;

Educação das Relações Étnico-Raciais origens e contexto histórico do racismo. Conceito de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação, configurações no Brasil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Identidades negras e indígenas no Brasil e na América Latina. Políticas de ações afirmativas no Brasil. Movimento negro e educação. As culturas afro-brasileiras e indígenas e a educação popular. Subsídios para a implementação das leis federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 no contexto da educação física escolar. Relações entre educação física e das relações étnicas-raciais e indígenas no Brasil. A disciplina dedica 20 h da sua carga horária à prática como componente curricular, em aulas propostas e desenvolvidas pelos discentes simulando situações de ensino, a partir das reflexões geradas durante o curso (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE), [2018?], *on-line*).

Neste cenário em que se constata uma quantidade reduzida de produções acadêmicas sobre a temática indígena assim como um número ínfimo de disciplinas no currículo das universidades de EDF abordando o assunto, a pesquisa se justifica pelo auxílio que o produto educacional que acompanha esta dissertação pretende oferecer aos docentes de EDF de forma a trabalharem com a temática indígena de forma contextualizada desconstruindo encaminhamentos metodológicos estabelecidos na perspectiva folclórica.

É salutar dispor de trabalhos e discussões sobre a temática com o objetivo de reconhecer os indígenas como pilares na formação do povo brasileiro e fortalecer a identidade indígena que foi negada e distorcida ao longo da história.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa está inserida na temática da Teoria Social Cognitiva (TSC) que tem como idealizador, Albert Bandura. Segundo essa teoria o indivíduo é agente da sua própria vida. De acordo com Azzi (2014, p. 28), “a TSC adota um modelo de causação interacional no qual eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento operam todos como fatores interacionais determinantes uns dos outros”. Esse modelo, conhecido como reciprocidade triádica, indica que o indivíduo é produto e produtor do meio em que vive, visto que é capaz de intervir em seu ambiente e em seu comportamento.

Um dos conceitos centrais da TSC é o conceito da teoria da Agência Humana, que considera que os indivíduos podem fazer as coisas acontecerem a partir de seus atos, além de se envolverem de forma consciente e proativa em seu próprio desenvolvimento (AZZI, 2014). A adoção dessa postura agêntica se dá pela existência de quatro capacidades: 1) intencionalidade: capacidade de criação de um plano para colocar as ações em práticas, assim

como estratégias para alcançá-las; 2) pensamento antecipatório: capacidade simbólica de trazer o futuro para o presente, essa antecipação proporciona motivação para a ação; 3) autorreatividade: transformação das intenções e planos em realidade por meio de processos autorregulatórios; 4) autorreflexividade: capacidade metacognitiva do indivíduo em refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. Embora as quatro características descritas sejam características intrinsecamente humanas, ninguém nasce agente, tornamo-nos agentes (AZZI, 2014).

Um conceito essencial que norteia essa pesquisa é que a confiança de êxito no trabalho e de evitar fracasso torna possível superar situações e condições adversas, o que está em consonância com o que pregava Bandura. Neste mesmo sentido Azzi e Vieira (2014) afirmam que as crenças de autoeficácia são os alicerces para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, sendo, pois, ligadas diretamente ao funcionamento das capacidades dos indivíduos.

A autoeficácia se refere as “crenças que a pessoa tem acerca de sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho” (BANDURA, 1997, p. 3). Não é uma questão de possuir ou não tais capacidades, trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de que “eu posso fazer” (BZUNECK, 2000). Desde que Albert Bandura em 1977 apresentou o construto da autoeficácia, têm sido constatado o poder preditivo e mediacional dessa crença, especialmente como um determinante crítico da motivação para o comportamento. Indivíduos que apresentam alta autoeficácia numa tarefa ou conjunto de subtarefas específicas tendem a ser mais persistentes, motivados e com maiores probabilidades de sucesso. O inverso também tem se mostrado verdadeiro nos estudos empíricos (AZZI, 2014).

Vale ressaltar que as crenças de autoeficácia não são inatas e nem imutáveis. Também não são um traço pessoal que determina como as pessoas agem em todas as atividades de suas vidas. Pelo contrário, as realizações das pessoas são resultado de uma interrelação entre fatores ambientais, comportamentais e pessoais, que são dinâmicos, isto é, podem mudar. O conjunto destes três fatores "afeta a forma como as experiências diretas e as socialmente mediadas são interpretadas cognitivamente pelas pessoas" (BANDURA, 1997, p. 79)

Como a autoeficácia é uma crença, também pode ocorrer uma calibração inadequada, isto é, uma pessoa pode ter crenças robustas para além do que realmente é capaz. O contrário também é possível; a pessoa é capaz, mas suas crenças são frágeis, não compatíveis com sua capacidade. Ter a crença um pouco acima pode motivar a enfrentar desafios enquanto ter uma

crença muito acima pode se tornar perigoso uma vez que a pessoa pode se arriscar em algo que não tenha habilidade para exercer (AZZI et al, 2021).

Para entender melhor os efeitos que as crenças de autoeficácia produzem, existem quatro principais processos envolvidos no julgamento dessas crenças:

1) Cognitivo: quanto mais forte a percepção de autoeficácia, mais altos são os desafios que as pessoas estabelecem para si mesmas, e mais firme é o seu compromisso com eles; 2) Motivacional: as pessoas formam crenças sobre o que podem fazer, e as crenças de autoeficácia contribuem para a motivação; 3) Afetivo: crenças pessoais nas capacidades de enfrentamento afetam o volume de estresse e de depressão que as pessoas experienciam em situações difíceis ou ameaçadoras; 4) De escolha: as pessoas evitam as situações em que acreditam exceder sua capacidade de enfrentamento, mas prontamente se comprometem com atividades desafiadoras e escolhem situações com as quais se julgam capazes de lidar (AZZI, 2014, p. 44-45).

Um ponto que cabe refletir é de onde provém estas assertivas a respeito das crenças de autoeficácia. Uma das vertentes básicas da TSC direciona para a investigação de como são construídas e alteradas tais crenças ao longo do desenvolvimento humano.

Para a TSC as experiências de domínio diretas; as experiências vicárias; as avaliações sociais ou persuasão social; e as alterações nos estados fisiológicos são os quatro fatores influenciadores.

- Experiências de domínio diretas: os indivíduos ao interpretarem suas experiências anteriores constroem os julgamentos de eficácia pessoal. Experiências interpretadas como bem-sucedidas, geralmente acarretam o aumento da sua crença de autoeficácia na mesma atividade ou similares, já as experiências interpretadas como negativas acarretam uma situação de incapacidade para realizar atividades semelhantes (SELAU et al., 2018).
- Experiências vicárias: os indivíduos também constroem suas crenças por meio da observação de modelos sociais com características que o observador se considere semelhante. Se este sujeito realiza determinada ação o observador passa a se considerar capaz de fazer o mesmo. Observar um professor de EDF ministrando uma aula, por exemplo, pode fazer com que este docente também se sinta capaz de ministrar o mesmo conteúdo (SELAU et al., 2018). Observar a própria prática por meio de vídeos e áudios e observar professores com uma experiência igual ou maior obtendo sucesso nas aulas pode levar também a um aumento da crença de autoeficácia para execução de uma tarefa (AZZI, 2014).

- Avaliações sociais ou persuasão social: as crenças de autoeficácia também podem ser afetadas pelas observações verbais de outras pessoas acerca dos resultados dos indivíduos nas atividades realizadas. Afirmações do tipo: “você vai conseguir”, “está no caminho certo”, “muito bem pensado” são exemplos de avaliações sociais positivas. Se por um lado o julgamento de outras pessoas pode levar a um aumento da crença de autoeficácia, por outro, julgamentos depreciativos podem interferir negativamente nesta crença. Os comentários que os docentes recebem da direção, alunos e outros docentes mais experientes são exemplos dessa fonte de informação (SILVA; ALVES, 2016).
- Alterações nos estados fisiológicos: o nível de estresse, ansiedade, estado de humor são fatores que podem interferir nas crenças de autoeficácia. Conseguir administrar essa situação é um ponto importante para transformar esses sentimentos ruins em pensamentos agradáveis e consequentemente afetar positivamente nas crenças de autoeficácia.

Cumprе salientar que essas fontes de informação são desenvolvidas e experimentadas pelos indivíduos ao longo da vida, a partir das influências pessoais, comportamentais e ambientais (AZZI, 2014).

4.1 Autoeficácia Docente

No campo educacional, as crenças de autoeficácia de professores dizem respeito ao julgamento acerca da própria capacidade de exercer cursos de ação no contexto educacional (BANDURA, 1993). Para esse autor, além do domínio de conteúdo e habilidades específicas, o senso de eficácia docente constitui-se como essencial para um ensino eficiente e de qualidade.

Bandura (1986) já afirmara que para alcançar sucesso na realização de determinadas ações não basta ter habilidades e possuir conhecimento. No seu entendimento o essencial é reconhecer a confiança na sua própria capacidade de ensinar. As consequências de se possuir uma sólida crença de autoeficácia para ensinar são: mudança no estabelecimento de metas; mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa; persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho e na postura perante o fracasso.

Ao discutir a influência da autoeficácia docente, Gibbs (2003) afirma que a autoeficácia exerce papel fundamental, pois na medida em que os professores apresentam fortes crenças de

autoeficácia, além de persistirem mais às situações de fracasso, arriscam-se mais em novas abordagens de ensino e são mais propensos à satisfação com o trabalho. Este processo está relacionado com a tarefa de lidar com as demandas ambientais, do ensino e as do próprio professor. Além disso, as crenças de autoeficácia relacionam-se também com a resiliência, a persistência e com a inovação, isto é, o professor deve possuir habilidades para gerar novas soluções, estratégias ou abordagens para ensinar. A presença de um elevado grau de autoeficácia nos professores faz com que eles se sintam mais motivados e provoquem motivação também em seus alunos acarretando mudanças nos seus comportamentos (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010).

O comportamento do professor na sala de aula está diretamente relacionado com aquilo que ele acredita ser capaz de fazer. Em outras palavras a forma como ele conduz a aula é decorrente do quanto ele acredita poder mobilizar com competência seus conhecimentos e habilidades em benefício de uma prática que provoque a aprendizagem de seus alunos. (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2020).

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) afirmam que professores com altos níveis de autoeficácia têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, nos quais os alunos são participantes ativos e propiciam a ocorrência de práticas inovadoras de ensino. Um professor com fraca autoeficácia docente pode acreditar que seus alunos não são capazes de alcançar destaques acadêmicos e almejam objetivos menos pretenciosos com expectativas de resultado reduzidas. Além disso, pode acreditar que o sistema é imutável e, conseqüentemente, considerar que as orientações curriculares se tornem determinantes das realizações em sala de aula, negando sua capacidade agêntica (diretrizes se tornam currículo, orientações são vistas como imposições). Para este mesmo contexto aparentemente regulador, um professor com elevada autoeficácia vislumbra uma oportunidade de mudança pessoal e de contexto e pode acreditar que seus alunos possuem capacidade para realizações acadêmicas relevantes e possuem maiores expectativas de resultados (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2020).

Para Bandura (1986) possuir conhecimentos e algumas habilidades não bastam para alcançar êxito na realização de determinadas ações. Reconhecer a confiança na sua própria capacidade de ensinar é que constitui um requisito fundamental para alcançar objetivos pretendidos. Segundo ele, as conseqüências de se possuir uma sólida crença de autoeficácia para ensinar são: mudança no estabelecimento de metas; mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa; persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho e na postura perante o fracasso.

Bzuneck (2000) considera que professores com percepções baixas de autoeficácia são propensos a evitar atividades quando as consideram além de sua capacidade. Tais professores são menos persistentes com os alunos que apresentam dificuldades e não são afeitos a inovações. Iaochite e Costa Filho (2014) argumentam que os professores procuram ensinar conteúdos que mais dominam. A formação inicial, ou mesmo cursos de formação continuada também favorecem o desenvolvimento da crença de capacidade, uma vez que possibilitam o contato com um conteúdo diversificado.

Neste sentido, a mensuração do nível de autoeficácia docente torna possível fornecer dados importantes para a predição de comportamentos do docente, com vistas ao planejamento de ações que possam desencadear resultados satisfatórios em contextos de ensino-aprendizagem. (SILVA; IAOCCHITE; AZZI, 2010). Para Bandura (1997), não são as habilidades que um indivíduo possui que o fazem agir, mas sim, o que o indivíduo acredita ser capaz de realizar com aquelas habilidades. Para que os professores de EDF ensinem conteúdos escolares diversificados, como as brincadeiras e jogos de matriz indígena, é necessário que se sintam capazes para tal tarefa.

4.2 A Temática Indígena

4.2.1 Relevância da temática indígena na diversidade cultural

A temática indígena se configura como um conteúdo a ser contextualizado no ambiente escolar e constitui um conhecimento que considera a diversidade cultural como algo presente no ambiente escolar. Além disso, propõe uma melhor convivência e diálogo entre os diversos grupos sociais, objetivando uma tendência de educação intercultural, a qual busca a integração entre as diferentes culturas de forma equitativa sem anular a sua diversidade.

A interculturalidade vem adquirindo cada vez maior presença no campo educacional. Políticas públicas da área de educação têm incorporado a interculturalidade em reformas curriculares e processos de formação de professores e professoras. Mas porque é um termo em voga, usado em uma variedade de contextos e com interesses sociopolíticos às vezes muito opostos, a compreensão de seu conceito e projeto é frequentemente amplo e difuso.

o caráter polissêmico da expressão educação intercultural, muitas vezes é reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações

assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais. (CANDAU, 2020, p. 680)

A interculturalidade crítica se opõe a essa visão por questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Preconiza sobretudo a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012).

A interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial que é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5).

Em geral o conhecimento tido como válido e verdadeiro é o que advém do referencial europeu contemporâneo utilizado nos processos educacionais, os quais reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, a educação efetivamente intercultural só poderá ser alcançada quando esta prática estiver suprimida (CANDAU, 2020). A decolonialidade oferece uma possibilidade de um mundo mais justo no tocante à diversidade e ao outro, caso em que é crucial (re)conhecer e (re)pensar as relações comerciais, culturais e os saberes indígenas para além de uma prática hierarquizante (SILVA; RIBEIRO; NAZARENO, 2020).

Segundo Santomé (2008) é importante que se tenha cuidado para que esses grupos que são invisibilizados como os indígenas não sejam utilizados em um formato de currículo turístico que seria um currículo que reproduz a marginalização e nega a existência de outras culturas. O autor exemplifica quatro modelos de currículos turísticos são eles: 1) Trivialização: se estuda os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade, abordando por exemplo só os costumes alimentares e o folclore; 2) como souvenir: ao estilo de uma viagem ou dado exótico, busca-se somente trabalhar com esse conteúdo em uma data comemorativa ou de forma isolada, como por exemplo em um vasto acervo de livros um único livro trata das questões dos povos indígenas; 3) Estereotipagem: quando se recorre a imagens estereotipadas, exemplo indígenas vestidos iguais; 4) tergiversação: quando se recorre a estratégia de deformar e/ou ocultar a história e origem dessas comunidades objeto de marginalização.

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2008, p.175).

Especificamente no tocante aos povos indígenas, a legislação brasileira, conforme mostra o tópico a seguir, avança lentamente para conter a supremacia do colonizador. A lei nº11.645, resultado de luta dos povos indígenas para superar as desigualdades e injustiças ocorridas ao longo da história e desta forma construir um cenário escolar com práticas contra hegemônica, precisa ser acompanhada de políticas efetivas e conscientização ampla da sociedade para alcançar o ambiente de interculturalidade almejado.

4.2.2 Direitos dos Povos Indígenas e legislação

O conceito de índio provém de um equívoco. Quando os colonizadores europeus chegaram ao continente americano denominaram de índios todos os habitantes que encontraram vivendo nesse território, uma vez que achavam que tinham chegado na Índia. Os colonizadores portugueses trouxeram a ideia da imagem dos nativos como “selvagem e bárbaro”. À frente das missões e dos aldeamentos indígenas os jesuítas se responsabilizaram pela metamorfose dos índios, transformando-os em cidadãos cristãos com o objetivo de aproximá-los do imaginário ocidental. A enorme diversidade cultural encontrada no Brasil quando os portugueses chegaram foi absorvida pela ideia do índio genérico. Os Jesuítas interviram nos modos de vida dos indígenas, forçando-os por exemplo a abdicarem de práticas ancestrais. (SILVA; COSTA, 2018)

Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua identidade Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros (MUNDURUKU, 2019, p. 49).

A denominação indígena significa, segundo os dicionários de língua portuguesa, “nativo, pessoa natural do lugar ou do país em que habita”. Apesar de parecer mais correta do que o termo índio, é importante destacar que também se trata de uma categoria trazida de fora, isto é, pelo colonizador ou não indígena, no entanto o movimento indígena, surgido na década de 1970, decidiu que era importante manter, aceitar e promover as denominações genéricas como forma de fortalecimento da identidade conjunta e de união na luta por direitos comuns. (PERES; PALADINO; RUSSO, 2014).

As 305 etnias existentes hoje no Brasil, apesar de todas as diferenças e especificidades verificadas entre elas, também têm muitas características em comum, entre as quais se destaca a vinculação com o território. Não por acaso, a principal luta pela qual se constituiu o movimento indígena brasileiro foi a reivindicação junto ao Estado do reconhecimento das terras tradicionalmente ocupadas por eles. Desse modo, consideramos importante que o professor fale com seus alunos a respeito das lutas e reivindicações do movimento indígena, sem perder de vista as inúmeras diferenças existentes entre as etnias em suas formas de organização, na economia, no sistema de crenças e religiosidade, nos rituais e festas, e nos conhecimentos, entre outros aspectos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Desde a segunda metade do século XVIII, houve uma movimentação no sentido de pôr fim a escravidão dos indígenas e de tirá-los de jugo religioso, no entanto perpetuava a política de assimilação (doutrina que preconiza a possibilidade de integração das culturas periféricas pela cultura dominante). Foi nesse contexto que surgiu a figura do “índio” aculturado ou em contato com a urbanidade também chamado de bom selvagem. Esta era uma tese defendida por Jean Jacques Rousseau na qual o ser humano era puro e inocente em seu estado natural, sendo a sociedade responsável por inculcar nele valores e hábitos que o conduziram ao conflito e aos problemas que marcavam a sociedade. O discurso ideológico do século XIX continuou sendo o da assimilação. Acreditava-se que os europeus eram o modelo a ser seguido e isso não admitia a possibilidade das populações indígenas fazerem parte dessa história (MUNDURUKU, 2017).

A primeira Constituição da República, a de 1891 não menciona os povos indígenas. Ela dispõe que as terras devolutas pertencem aos estados federados (antigas províncias) e que são da União as terras necessárias para a defesa de fronteiras e construção de fortificações, estradas de ferro e instalações militares (SILVA; COSTA, 2018).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que nasceu na esteira dos pensamentos positivistas que influenciavam o Brasil desde a Proclamação da República e cujo lema “Ordem e progresso” era a bússola das iniciativas nacionais. Seu primeiro comandante foi o Marechal Cândido Rondon, descendente dos Bororós, que tinha como missão

principal a integração do Brasil desde o então “Mato Grosso” até as fronteiras ao norte mais afastadas.

Na busca desta integração nacional, apesar de crer que os indígenas acabariam por assimilar os preceitos do chamado “mundo civilizado”, o Marechal Rondon teve a coragem e lucidez de pelo menos proteger estes povos originários de pensamentos mais radicais que pregavam o extermínio destas populações. Seu conceito “morrer se preciso for matar nunca” acompanhou as suas expedições pelos confins do Brasil e contribuiu para que seu nome fosse indicado para o Nobel da Paz de 1957. Salienta-se que o SPI, apesar das contradições na fomentação de suas políticas de atuação, presentes desde seu início, teve o mérito de revelar ao Brasil seu rosto indígena, muito pela contribuição dos irmãos Villas- Bôas e do antropólogo Darcy Ribeiro. (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2021).

A Constituição de 1934 foi a primeira que reconheceu aos povos indígenas o respeito a posse de terras. "Art. 129 – Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”. Salienta-se que proporcionou um grande avanço na proteção aos direitos dos povos originários, pois estabeleceu a competência exclusiva da União para legislar sobre questões referentes aos indígenas (SILVA; COSTA, 2018 p.105). As Constituições de 1937 e 1946 mantiveram as mesmas normativas da Constituição de 1934, alterando somente a escrita do texto.

A Constituição de 1967 determinou que a propriedade das terras indígenas fosse atribuída a União para evitar que os estados dispusessem dessas terras, em detrimento dos “índios” como vinha ocorrendo há anos.

Ainda em 1967 o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do índio (FUNAI), criada pelos militares que haviam tomado o poder em 1964. A política desenvolvida pelo SPI foi mantida e foram tomadas providências para a aprovação do Estatuto do Índio, no qual está contido o que viria a ser a política indigenista do Estado Brasileiro dali por diante (MUNDURU, 2017).

A ação da Funai durante a ditadura foi fortemente marcada pela perspectiva assimilacionista. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001) aprovado em 1973, e ainda vigente, reafirmou as premissas de integração que permearam a história do SPI. Por um lado, pretendia-se agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteira, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Por outro, o foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico. Para realizar este projeto, os militares aprofundaram o monopólio tutelar: centralizaram os projetos de assistência, saúde, educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021).

A FUNAI desde a sua criação até os dias de hoje, a exemplo da SPI, teve várias formatações pois esteve atrelada a diferentes ministérios e visões políticas diversas e contraditórias. É certo que a partir da organização e reivindicação dos próprios indígenas bem como da influência de organizações internacionais tem contribuído, ainda que, insatisfatoriamente para o reconhecimento de valor, autonomia e independência dos povos indígenas.

A Emenda Constitucional de 1969 ratificou que a União detinha a propriedade das terras indígenas e que também deveria legislar sobre as populações indígenas. “Na década de 1970, surgiu o movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas em volta de uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, saúde, educação e outros direitos.” (BANIWA, 2007, p.93).

A Constituição de 1988, influenciada pela mobilização política efetivamente indígena da sociedade Brasileira (OAB, USP, PUC, partidos políticos e movimentos sociais) ocorrida na década de 80, tornou-se um marco histórico na garantia de direito dos povos indígenas. Destaca-se o abandono da perspectiva assimilacionista, que considerava os “índios” uma categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. Também de suma importância foi estabelecer que os direitos dos “índios” sobre suas terras são originários, ou seja, anteriores à criação do próprio Estado. Reconhece, pois, o fato histórico de que os “índios” foram os primeiros ocupantes do Brasil. Desta forma, a nova Constituição estabelece novos marcos para as relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas. Ela assegura aos povos indígenas o direito a sua própria organização social, assim como de suas crenças, línguas e tradições (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2021).

Gradativamente os discursos e imagens que se tem sobre estes povos originários vem se alterando principalmente por causa da visibilidade política conquistada pelos próprios indígenas. Os indígenas conquistaram o (re)conhecimento, o respeito a seus direitos específicos e diferenciados. E a partir dessa perspectiva o nosso país e a sociedade se repensam, se vê em sua multiplicidade, pluralidade e sociodiversidades, expressada também pelos povos indígenas em diferentes contextos sociohistóricos. (SILVA; ANDRADE, 2016, p. 77).

A partir da redemocratização e das discussões sobre a atual Constituição de 1988, verificou-se que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, estava obsoleta requerendo, portanto, as necessárias alterações. Este cenário revisional culminou na redação e promulgação da atual LDB, sancionada em dezembro de 1996. Frisa-se que o texto aprovado é resultado de um longo

embate, que perdurou cerca de oito anos (1988-1996) até que fossem vencidas as divergências para sua elaboração.

No tocante aos povos indígenas esta LDB tratou dos seguintes pontos:

Art.32. § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

No entanto para a Educação Básica a única recomendação da LDB, vide artigo 26 parágrafo 4, é que o ensino da História do Brasil leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. Desta forma, as práticas pedagógicas recomendadas na Educação Básica ainda permitiam compactuar a visão dos colonizadores, ou seja, apresentando os povos indígenas de forma preconceituosa e estereotipada, meros silvícolas como assim entendiam os “descobridores” desde que aqui aportaram. A escola ocupa um lugar fundamental no papel de repensar e reconhecer os direitos dos povos indígenas assim como para desconstruir a imagem distorcida que a sociedade sempre teve destes povos.

4.2.3 A Lei 11645/08 e as implicações na Educação Básica

Com o objetivo de valorizar e reforçar a importância dos povos indígenas na formação do povo Brasileiro, foi sancionada a lei nº11.645 de 10 de março de 2008, ampliando a lei nº

10.639 que tratava da obrigação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, passando a incluir na LDB os seguintes comandos referentes aos povos indígenas.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Esse dispositivo normativo possibilita o estabelecimento de uma identidade nacional plural, multiétnica e multicultural alicerçada em um currículo intercultural incluindo os diferentes grupos e povos constituidores do nosso país (NASCIMENTO, 2019).

“Incluir a cultura dos povos indígenas e afrobrasileiros nos currículos escolares, produto da força dos movimentos sociais que os representam, serve para, de modo reflexivo, pensar quem somos nós e a pluralidade que nos constitui.” (NASCIMENTO, 2019 p.152).

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o estudo da história e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente.

A implementação da lei tornou necessária a formação de professores capazes de oferecer um ensino adequado dessa temática, no sentido de superar as concepções estereotipadas presentes no senso comum a respeito dos povos indígenas.

As iniciativas governamentais para a formação continuada de professores nas temáticas relativas às culturas afro-brasileiras e indígenas ainda são insuficientes. Os recursos didáticos de que os professores dispõem para o ensino das histórias e culturas indígenas são ainda menores. Os livros didáticos dedicam pouca atenção a tais temáticas e em muitos casos, infelizmente, ainda reproduzem os estereótipos acima mencionados. Quanto aos livros e materiais “alternativos”, como aqueles produzidos por autores indígenas que se dirigem ao público infanto-juvenil, têm circulação e divulgação muito limitadas e, em sua maioria, são desconhecidos pelos professores (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.7).

Essa afirmação vai ao encontro de alguns estudos sobre a implementação da lei. O trabalho de Ângelo (2019) analisou a implementação da lei nº 11.645 nas escolas públicas, universidades e centros de formação no estado do Mato Grosso. O autor identificou um grande interesse e empenho de implementarem a lei por meio de parcerias com universidades e projetos, mas, por outro lado, observou a ausência de uma política consistente de formação continuada para professores desenvolverem a temática e o cumprimento da lei. Também ressaltou a falta de materiais didáticos que pudessem contribuir para a qualificação tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores.

A mesma situação também foi encontrada na pesquisa de Russo e Paladino (2016) que buscou verificar a implementação da lei em quatro escolas do Rio de Janeiro. As autoras observaram durante dois meses as práticas pedagógicas, reuniões e aplicaram um questionário para os docentes. Elas apontaram que as propostas para trabalhar com a temática indígena partiram do interesse de alguns professores de forma isolada e não de um planejamento da instituição.

No tocante a Lei nº 11.645, 60% dos professores disseram conhecê-la, enquanto 40% declararam nunca ter ouvido falar. Já sobre a abordagem da temática indígena em seus cursos de formação inicial, 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembravam de quando foi trabalhada na formação inicial. Entre os que declararam lembrar-se da temática indígena em seus cursos de formação inicial, é frequente a referência pontual e limitada do tema (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 914).

Esses estudos reforçam a necessidade de mais trabalhos e pesquisas que abarquem de forma contextualizada a temática indígena na EB, para que os professores se sintam mais preparados e com a autoeficácia necessária para lidar com esse tema o que, pode vir a refletir em um ensino de qualidade para os alunos.

É necessário que professores, alunos e demais agentes das escolas problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante. Os esforços para a promoção da Lei n. 11.645/08, no que tange ao estudo da história e da cultura indígena, esbarram em limites complexos, entre eles a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder para promover cursos de formação dos professores e produção de material didático específico sobre a temática. Como já assinalado, os cursos de licenciatura prosseguem com suas ações pedagógicas dando pouca ou nenhuma importância para a temática, o que mantém a formação de professores sem as competências e habilidades necessárias para atuar de forma coerente com a história e a cultura indígenas.

Outro documento que aborda as atividades culturais indígenas na EB brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017. Esse documento de caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, é considerado insatisfatório por não apresentar nenhum tipo de discussão e problematização sobre os povos originários.

Tal reflexão fortalece a compreensão de que o poder econômico dominante coloca as culturas das classes populares, dos povos periféricos e comunidades tradicionais em uma posição marginal, com políticas públicas que colaboraram para a concretização dessa situação (CRUZ et al., 2021, p.5).

Para a disciplina de Educação Física a BNCC apresenta três unidades temáticas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que abarcam atividades de matriz indígena e africana: Brincadeiras e Jogos, Dança e Lutas.

Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis; Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana; Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais (BRASIL, 2018, p.228).

A mudança trazida pela Constituição de 1988 e pelas leis subsequentes tem um valor singular comparando com a situação antes existente. Não obstante, os conflitos entre indígenas e não indígenas que começaram séculos atrás continuam presentes. As populações indígenas permanecem numa situação de vulnerabilidade porque suas integridades físicas e cultural bem como seus territórios têm sido afetados por atividades agropecuárias a margem da lei por madeiras e garimpos, decorrentes do processo de expansão econômica do país, mormente nos estados que integram a Amazônia Legal (SILVA; COSTA, 2018).

Auspiciosamente, em 2023 foi criado o Ministério dos Povos Indígenas, o primeiro na história da política nacional a ser dedicado exclusivamente às demandas indígenas, sob o comando da primeira ministra indígena do Brasil, a deputada federal Sônia Guajajara.

Este ministério tem por função reconhecer, garantir e promover os direitos dos povos indígenas; proteger os povos isolados e de recente contato; demarcar, defender e gerir territórios

e terras indígenas; monitorar, fiscalizar e prevenir conflitos em terras indígenas e promover ações de retirada de invasores dessas terras. A figura 1 mostra a posse da ministra.

Figura 1: Posse da ministra dos Povos Indígenas



Fonte: <https://www.sinaldefumaca.com/>

A FUNAI em 2023 teve a sua denominação alterada para Fundação Nacional dos Povos Indígenas e passou a ser vinculada ao Ministério dos Povos Indígenas com a atribuição de ser coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Pela primeira vez está sendo presidida por uma indígena, a advogada Joenia Wapichana.

"Colocar a Funai dentro do Ministério dos Povos Indígenas é reconhecer a necessidade de aproximar as políticas indigenistas à realidade dos povos indígenas e de incluí-los nos processos de decisão política", afirma o coordenador executivo da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), Kleber Karipuna (<https://www.revistaplaneta.com.br/como-funcionara-o-inedito-ministerio-dos-povos-indigenas/>).

4.2.4 Jogos e brincadeiras dos Povos Indígenas

Para compreender a essência de alguns jogos e brincadeiras, é necessário entender o significado de brincar para os povos indígenas. As brincadeiras têm grande relação com os elementos da natureza, seja pela sua denominação, pelo material utilizado ou pelo local onde se brinca. Elas costumam ser denominadas por nome de animais, utilizam plantas e frutos e são, via de regra, realizadas em rios, córregos e árvores.

Os materiais empregados nas brincadeiras indígenas são os existentes no meio ambiente, como frutos, folhas, argila, pedaços de pau, terra, areia. Assim, pode-se afirmar que a natureza é o seu elemento propulsor. Nos jogos e brincadeiras praticados pelas crianças indígenas ao redor de suas casas ou em barracões da etnia nota-se que os brinquedos são todos retirados da natureza (COSTA, 2013).

Os brinquedos para as crianças indígenas são instrumentos que possibilitam a compreensão da funcionalidade sociocultural do meio em que vivem, bem ao contrário da repressão/imposição existente na cultura das crianças urbanas. As crianças indígenas não são castigadas, mas levadas a compreender seus erros sempre em conversas, sem gritos, a criação ocorre sem violência. Quando uma criança ganha algo, logo vai dividir com as demais que estiverem juntas, construindo o processo de socialização dos bens, e de apropriação do conceito e respeito à coletividade. Também não foram observadas atitudes de violências/agressões físicas entre elas, sempre estão sorrindo com tudo que realizam (COSTA, 2013 p. 17).

A ludicidade indígena está presente nos ambientes que compõem o cotidiano infantil, seja na família ou na comunidade obedecendo os significados culturais dos seus integrantes. Ao brincar as crianças indígenas vão descobrindo e aprendendo com seus familiares da mesma cidade e até mais velhos e repassam seus conhecimentos para as futuras gerações. Não existe competitividade entre os indígenas pois mesmo entre os adultos não se valoriza a figura do vencedor (COSTA, 2013).

Para os Povos Indígenas, via de regra, o brincar é uma forma do corpo entender as histórias contadas pelos mais velhos e faz com que as crianças revivam em seus corpos a ancestralidade da história do seu povo (PEREIRA, 2021). Para eles a terra é sagrada e que tudo que se faz na natureza afeta, mais cedo ou mais tarde, toda a humanidade. Eles sabem, por exemplo, que um pedaço de terra só pode ser cultivado por um período limitado, por isso vivem mudando de lugar para permitir que o solo descanse e as plantas nasçam e cresçam de novo. Nesta perspectiva, por exemplo, para alguns povos indígenas a brincadeira da peteca só acontece na época da colheita do milho, pois o brinquedo é feito de sua palha.

Especificamente para os povos indígenas, a Constituição Brasileira em seu Art. 231, Capítulo VIII, assegura que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, em consonância com a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, a qual, no seu Art. 47, prevê que “é assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.”

Além disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) na Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2007 assegura-se aos indígenas o direito a manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais

tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, os esportes e jogos tradicionais.

Neste contexto o Comitê, Intertribal – Memória e Ciência Indígena (ITC), que é uma organização sediada em Brasília, criada em 1991, e dirigida por indígenas, em parceria com o então Ministério do Esporte e apoio de diversos órgãos governamentais, criou em 1996 os “Jogos dos Povos Indígenas” (JPI). Registra-se que desde 1980, os irmãos indígenas Carlos e Marcos Terena idealizavam e planejavam a realização das “Olimpíadas Indígenas” no sentido de agregar os valores dos esportes indígenas tradicionais.

Salienta-se que mais do que os jogos em si, o evento serve para um reviver permanente de costumes tradicionais dos indígenas brasileiros, tornando-se um elemento de resistência aos valores que a sociedade moderna muitas vezes nega, ou não valoriza devidamente (RODRIGUES, 2015). “Para Marcos Terena, os Jogos são vistos como ação afirmativa, que dão visibilidade à questão indígena, representando, na sua essência, uma estratégia para responder à lentidão das conquistas legais para os indígenas no Brasil.” (RODRIGUES, 2015, p. 32).

Estes jogos têm o grande mérito de permitir que a sociedade não indígena possa ter contato mais direto com a cultura dos indígenas brasileiros participantes, suas artes, seu artesanato e, primordialmente o significado de ser “índio” (PINTO, 2015).

A escolha do local da sede dos JPI passa por orientações dos pajés, líderes indígenas e parceiros dos governos federal, estadual e municipal. No lugar escolhido são construídas ocas para abrigar os povos participantes, tendas para venda de artesanatos, realização do Fórum, instalação da mídia, de serviços e, especialmente, da Arena Círculo Indígena onde se realiza a programação dos Jogos (PINTO, 2015 p. 46).

O lema dos Jogos dos Povos Indígena é “O IMPORTANTE NÃO É COMPETIR E SIM, CELEBRAR” e a cada ano são escolhidos temas para serem desenvolvidos nos Jogos e nas cidades sedes. Nesta perspectiva de que o importante é celebrar e não competir, nos Jogos dos Povos Indígenas, desde a sua primeira edição, convencionou-se a não existência de pódio. Todos os participantes inscritos recebem sua medalha de premiação e a equipe ganha um pequeno troféu.

As atividades esportivas dos jogos têm sido escolhidas pelo Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena e o Ministério do Esporte. São classificadas em três modalidades: integração Indígena, demonstrativas tradicionais indígena e modalidade Ocidental. As de integração Indígena: Arco e Flecha, Arremesso de Lanças, Canoagem, Cabo de Força, Corrida de Tora, Corridas de Velocidade (100m e 4 x 100m), Corrida de Resistência (5.000 metros), Natação (Travessia em águas abertas). As Demonstrativas Tradicionais Indígenas: Corrida de Tora,

Lutas Corporais e, respeitando a denominação indígena, as práticas: Jikunahati, Hipipi, Katulaywa, Jawary, Tihimore, Rõkran, Peikran, Kagót, Insistró, Jãmparty, Akô, Zarabanata, Ngokhôn kasêkê, Nhwra reni, Khwra ro nô, Kgwra reni, Pásy hrã dáki, Pênsôg thâky, Xaká-akere. A modalidade ocidental normalmente escolhida é o futebol de campo. Este jogo reflete a diversidade cultural das etnias e pode ser observado durante e após a competição. Eles dançam e celebraram quando ganham, mas sem ostentação e respeito ao adversário (MENDES, 2015).

Nas doze edições que ocorreram de 1996 a 2013, os JPI reuniram 148 etnias, que vivem em todas as regiões do País. Após treze edições dos ‘Jogos dos Povos Indígenas’, Marcos Terena, juntamente com estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UNB), entendendo o evento existente como uma oportunidade de encontro e troca cultural interétnica, pensaram em realizar um evento esportivo indígena internacional, contando com a participação dos ‘parentes’ de outras partes do mundo. Dessa forma, apresentando a relevância social dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI) para as autoridades em Brasília, os irmãos Terena, mais uma vez, conseguiram o apoio governamental necessário à realização em 2015 da primeira edição dos JMPI (PERES, 2017).

Além das atividades esportivas o evento contou com um festival de cultura com cursos, rodas de conversa, debates e fóruns e painéis sobre cultura, agricultura familiar indígena, meio ambiente, educação e direitos das mulheres indígenas (MENDES, 2015).

Apesar dos JMPI serem recebidos com bons olhos pela maioria das etnias, dois dos sete povos tocantinenses, os povos Krahô e Apinajé, se recusaram a participar do evento por enxergarem desrespeito da organização, com construção de instalações vulneráveis, uso indevido da imagem dos povos, ocultando a verdadeira realidade e o sofrimento dos povos indígenas do Brasil (MENDES, 2015).

Com o objetivo de descrever as percepções sobre questões políticas e sociais dos JMPI Peres (2017) esteve no evento realizando entrevistas com indígenas e não indígenas. Foram apontados como pontos positivos do evento a valorização e riqueza da cultura indígena, a troca de conhecimentos de diferentes culturas, a alegria por estarem reunidos em um evento tão grande. Quanto aos pontos negativos relatou-se que havia falta de autonomia pelas lideranças indígenas na realização do evento e o risco de que eventos como esse pudessem camuflar uma situação de violência que os povos indígenas ainda vêm sofrendo (PERES201, 2017). Mesmo com estes aspectos negativos, que podem e devem ser corrigidos, os JMPI são um evento importante para valorização e resgate da cultura dos diferentes povos indígenas espalhados pelo mundo. Com esse mesmo objetivo e na busca de conhecimento mais direto com os Povos Indígenas realizei algumas entrevistas pessoais com Indígenas que a seguir relato.

4.2.5 Experiências Diretas com Indígenas

A primeira providência que tomei foi buscar informações sobre o assunto em bases de dados na internet. O número de publicações encontrado abordando a temática de forma contextualizada foi muito pequeno. Assim, tornou-se imprescindível a realização de pesquisa diretamente com alguns indígenas.

O conteúdo das narrativas utilizadas nesta dissertação e/ ou produto educacional foi fornecido pelos indígenas das etnias Xavante, Terena, Kayapó, Pataxó, Guarani Myba e Ticuna, por meio de entrevistas online e visitas nas aldeias, os quais assinaram um Termo de Autorização de Uso de Imagem e de Som.

Como a pandemia do covid-19 limitava a pesquisa presencial, me empenhei em conseguir entrevistas online. Fiz contato com alguns indígenas, via rede social, na tentativa de realizar as entrevistas de forma remota.

Conseguí realizar entrevistas online com uma indígena do povo Xavante, uma indígena do povo Terena e um indígena do povo Kayapó que foram importantes para enriquecer meu trabalho e conhecer um pouco mais sobre esses povos.

Contudo, alguns indígenas que eu também tinha entrado em contato via rede social sinalizaram que sem me conhecer pessoalmente não realizariam a entrevista. A fala de um indígena pertencente ao povo Pataxó da Bahia me chamou atenção, pois disse que agradecia muito eu estar realizando a pesquisa com o objetivo de valorização dos povos indígenas, que o trabalho era louvável, mas que para eles, os indígenas do povo Pataxó, o corpo presente era algo fundamental, conhecer a pessoa de frente, olho no olho, para mostrar um pouco do dia a dia da cultura do seu povo só seria possível se eu estivesse na aldeia.

A partir desta constatação e com arrefecimento da pandemia, em abril de 2022 fui para Bahia, enseada de Coroa Vermelha, para visitar o povo Pataxó. Este povo tem uma reserva de 9000 indígenas que é uma das maiores desta etnia. Nessa experiência singular visitei a aldeia Pataxó Nova Coroa, a Reserva da Jaqueira, a escola indígena da Jaqueira. Pude conhecer um pouco das danças, rituais, jogos, brincadeiras e as histórias de lutas dos Pataxós conforme ilustrado por meio das figuras de 2 a 10.

Figura 2: Escola Indígena Pataxó



Fonte: autora, 2022

Figura 3: Praça em Coroa Vermelha



Fonte: autora, 2022

Figura 4: Reserva Pataxó da Jaqueira



Fonte: autora, 2022

Figura 5: Indígena do Povo Pataxó



Fonte: autora, 2022

Figura 6: Entrada da reserva da Jaqueira



Fonte: Autora, 2022

Eles relataram terem sido por longos anos perseguidos pelo governo com o objetivo de privá-los dos seus costumes. Reportaram uma série de massacres que foram alvos, especialmente o massacre de 1951, conhecido como fogo de 51. Falam que ateou-se fogo na mata causando a morte de muitos indígenas e que o massacre durou 30 dias, fazendo que a população de cerca de 1000 indígenas que viviam lá ficasse reduzida para 500 indígenas. Falam que depois de um tempo os sobreviventes voltaram para aldeia, mas foram obrigados a aprender o português, sendo que aqueles que não conseguiam eram mortos.

Também foi dito que durante muitos anos de enfrentamento e resistência os caciques lutaram pelas demarcações das terras. Em 1997 cinco aldeias foram demarcadas e homologadas como terra indígena. Atualmente o povo Pataxó no seu cotidiano fala a língua portuguesa e desde 1997 estão em processo de retomada da língua Pataxó denominada “Patxôhã”. Nas escolas dentro das aldeias os professores são indígenas e é ensinado a língua patxohã aos alunos, esta língua já é reconhecida pelo MEC.

Um dos costumes que foi resgatado e que pude constatar por fotos e entender como funciona é o ritual do casamento. Na comemoração do Aragwaksã que é uma festa na Aldeia Pataxó da Jaqueira na Bahia que ocorre no dia 1º de agosto (aniversário de criação da aldeia) o noivo precisa carregar nos ombros uma tora com o peso equivalente ao da noiva diante da comunidade como forma de demonstrar que estar apto para sustentar uma família.

Figura 7: Casamento Pataxó



Fonte: museu pataxó da Jaqueira, 2022

Tive também a oportunidade de assistir algumas crianças treinando para os tradicionais jogos do povo Pataxó que aconteceria na semana seguinte a minha estada. Muitas das atividades que acontecem nos jogos são ensinadas pelo professor de Educação Física na escola. As atividades praticadas pelos alunos nos jogos são: cabo de guerra; corrida com tora; arco e flecha; arremesso de takape, Patyuw myūka'áy (luta tradicional do povo Pataxó); corrida de maracá; zarabatana;; corrida rústica e canoagem.

Figura 8: Folder Jos Indígenas Pataxó

Fonte: autora, 2022

Outro ponto muito interessante foi poder vivenciar, junto a um dos indígenas que é professor de Educação Física, a preparação das tintas para pintar os alunos para os jogos. Enquanto eu ouvia as histórias do povo Pataxó, cortava os Jenipapos (fruta que é usada para fazer tinta). Além do Jenipapo são utilizados urucum; carvão; barros e pigmentos de vegetais.

Figura 9: Preparação do Jenipapo

Fonte: autora, 2022

Ele explicou que as pinturas dos braços e do rosto são iguais para todas as aldeias e membros Pataxós. Perna, costas e tórax são livres desde que respeite os padrões específicos. Nos braços são três os traços Pataxó, dois menores e menos espessos, intermediados por um maior que significa Aldeia mãe, que é a primeira aldeia do povo Pataxó (Aldeia Barra Velha) e os menores representam as aldeias menores filhas da Aldeia mãe. Outra característica é que os jovens solteiros costumam pintar usando várias cores e traços para chamar mais atenção enquanto a pintura dos casados é mais discreta.

Figura 10: Pintura povo Pataxó



Fonte: autora, 2022

Além das pinturas, a música e a dança também fazem parte do dia a dia do povo Pataxó. Elas são utilizadas nas festas, rituais, casamentos e jogos. Para os Pataxós a dança e a música espantam os maus espíritos. Durante a dança desperta-se o sentimento de respeito aos irmãos, a natureza e ao sagrado.

Outra visita que tentei fazer foi com os Indígenas do Povo Guarani Myba em Paraty no Rio de Janeiro. Chegando lá encontrei alguns indígenas no pátio da aldeia, expliquei o motivo da visita e os objetivos. Como não tinha conseguido nenhum contato prévio foi a primeira vez que estavam me vendo e tomando conhecimento do meu trabalho. Eles começaram a falar entre si, na sua própria língua, e não me respondiam se eu poderia conhecer a aldeia e dialogar com eles para conhecer um pouco mais. Depois de conversarem por alguns minutos falaram que iriam chamar o Pajé, este veio até a mim e disse que não poderia dar sua anuência sem antes

conversar com a comissão dos indígenas. Salientei que poderia esperar tal reunião, mas ele falou que só conseguiria ter o posicionamento na outra semana. Me passou um número do whatsapp para que entrasse em contato mais para frente. Tentei mandar mensagem e ligar, mas o número não completava a ligação.

No primeiro momento fiquei frustrada com a situação, mas refletindo com mais calma, percebi que de fato os indígenas estavam tendo uma atitude cautelosa, face todos os ataques que já sofreram e tudo que lhes foi tirado. Assim é esperado que não deixassem uma pessoa para eles desconhecida realizar uma pesquisa logo no primeiro encontro. Esse contratempo acabou enriquecendo, de certa forma, a pesquisa de campo por desnudar esta faceta do indígena e provocar em mim um olhar mais atento e solidário sobre eles.

A partir desta experiência, antes de visitar outra aldeia desta mesma etnia Guarani Myba, consegui contato com dois indígenas via WhatsApp, com os quais conversei previamente sobre o meu trabalho e o objetivo da minha visita. A aldeia deles que tive a permissão de visitar, cerca de um mês depois, é chamada Guarani Sapukai e fica localizada no bairro do Bracuí na cidade de Angra dos Reis. Tal aldeia é a maior do estado do Rio de Janeiro e nela vivem em torno de 400 indígenas em 110 famílias. Ao chegar na aldeia pude conhecer o local, visitar a casa de reza e a escola conforme retratadas nas figuras 11 e 12.

Figura 11: Casa de reza (opy)



Fonte: autora, 2022

Figura 12: Colégio Estadual Guarani karai Kuery Renda



Fonte: autora, 2022

Tive a oportunidade de conversar com alguns indígenas, apesar das dificuldades para estabelecer um diálogo, uma vez que muitos não falam português. Em uma das entrevistas um dos indígenas relatou que os Guaranis procuram preservar suas danças e sua língua Guarani e que cada brincadeira tem relação com o caminho sagrado da sua crença religiosa. É por exemplo na frente da casa de reza(**opy**) que acontecem reuniões e a dança do Xondaro, uma dança ensinada aos meninos desde pequenos pelos mais velhos. A dança ensina a se preparar para a vida adulta. A dança é feita em roda e os passos envolvem movimentos de agachar, saltar, correr... O Xondaro é uma forma de integrar a vida social, espiritual e física.

Por último visitei uma aldeia denominada Aldeia Maracanã localizada em área central do Rio de Janeiro ao lado do estádio de futebol de mesmo nome. Esta aldeia é mais aberta à visitação, não sendo necessário contato prévio nem agendamento. Nela residem indígenas de diferentes etnias e são realizados oficinas, aulas e encontros culturais.

Nesta aldeia conversei com um indígena do povo Tikuna que vivia no interior do Amazonas e que está no Rio fazendo curso de doutorado. Ele salientou que Tikuna é o povo

indígena mais numeroso e que se distribui por três países: Brasil, Peru e Colômbia. Relatou que o termo Ticuna não é um termo de origem dos próprios povos, mas sim dado pelos pesquisadores, o nome como os Ticunas se reconhecem é MagÛta. (O povo que foi pescado) antes de serem humanos, eram peixes, quem os pescou segundo a cosmologia é o pai criador YOI'.

Falou também que a organização social tradicional do Ticuna foi determinada por YOI', o pai criador dos Ticunas. Narrou que os Ticunas foram divididos em 2 metades. Uma metade constituída pelos seres aves e a outra metade pelos seres sem penas (seres rastejantes, quadrupedeis e vegetais). O casamento Ticuna tem que ocorrer sempre entre essas duas metades diferentes.

A prática tradicional mais presente é o ritual da Moça Nova. É um ritual de passagem feminina que acontece quando a menina menstrua pela 1ª vez. A partir desse momento se inicia o ritual. A menina é “guardada” dentro de um espaço na casa que ela fica reclusa, fora dos olhos das outras pessoas até que seja aprontada sua festa, que dura três dias.

4.2.6 **Vivências** com a temática na minha prática pedagógica

No ano de 2022 trabalhei com a temática indígena com duas turmas do 3º ano do ensino fundamental no colégio Pedro II. Foi uma experiência muito interessante porque pude colocar em prática os conhecimentos decorrentes deste trabalho de pesquisa. Iniciei a prática pedagógica com um mapeamento sobre o que os alunos conheciam sobre os povos indígenas.

Em uma das turmas pedi para que desenhassem como eles imaginavam que era um indígena e onde moravam, cada aluno explicou o seu desenho. Todos os desenhos apresentavam um indígena vestido com penas, coca, pintado e em uma floresta. A partir dos desenhos iniciamos algumas reflexões tais como: os indígenas se vestem todos iguais? Moram sempre em florestas? Se pintam da mesma maneira?

Na outra turma fiz uma roda de conversa para que eles verbalizassem o que sabiam e a partir das respostas fiz perguntas similares a da primeira turma. Na aula seguinte trouxe imagens de indígenas em diferentes contextos: na política, música, na sala de aula, em um consultório médico e pedi para que dissessem quais eles achavam que eram indígenas, reforcei mais uma vez que o indígena pode estar em qualquer ambiente e contexto da nossa sociedade.

Ao longo do trimestre fiz uma pareceria com uma professora do laboratório de informática da escola. Nas aulas de informática as crianças realizavam pesquisas sobre diferentes etnias e

nas aulas de EDF conversávamos sobre as pesquisas e realizávamos as brincadeiras das etnias que tinham sido pesquisadas. As crianças se mostraram muito entusiasmadas. Ao final do trimestre fizemos uma adaptação aos Jogos dos Povos Indígenas. Nas aulas de informática as crianças assistiram vídeos sobre o objetivo dos jogos e sobre as diferentes modalidades. Nas aulas de EDF dividi a turma em 4 grupos e cada grupo representava uma etnia. Os alunos realizaram pesquisas sobre o povo que estavam representando e fizeram uma pequena apresentação para turma sobre a etnia pesquisada. Realizamos algumas atividades dos jogos (corrida com tora, cabo de guerra e arco e flecha), ilustradas nas figuras 13, 14, 15 e 16.

Figura 13: brincadeira adaptada do povo Maraguá



Fonte: autora, 2022

Figura 14: Arco e flecha



Fonte: autora, 2022

Figura 15: Arco e flecha



Fonte: autora, 2022

Figura 16: Corrida com tora



Fonte: autora, 2022

Por causa deste trabalho com as minhas turmas e o interesse que o tema provocou na escola fui convidada a participar de 2 eventos. O primeiro deles foi oferecer uma oficina de brincadeiras e jogos indígenas dentro dos Jogos Intercampi que é um evento elaborado pelo departamento de Educação Física do colégio Pedro II e visa promover a integração dos estudantes de diferentes Campis do colégio fazendo uso de diversas modalidades esportivas e oficinas. A oficina foi oferecida para alunos do 3º ao 5º ano com o objetivo de promover o reconhecimento, a valorização e o respeito a diversidade étnico racial da sociedade brasileira por meio da vivência de diferentes práticas corporais de matriz indígena. Na oficina realizamos uma roda de conversa para debatermos sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre os povos indígenas e desmistificar alguns estereótipos. Apresentei algumas atividades de diferentes etnias, tais como: Emusi, brincadeira similar ao pique e pega da etnia Kalapalo; Peikrã, brincadeira de peteca do povo Kayapó; Xondaro uma dança do povo Guarani e a vivência da Zarabatana que é comum a diferentes povos indígenas e está presente como modalidade nos Jogos dos Povos Indígenas. Ao apresentar essa modalidade abordei sobre a temática dos Jogos dos Povos Indígenas. As figuras 17, 18 e 19 ilustram estas atividades.

Figura 17: Roda de conversa com os alunos



Fonte: autora, 2022

Figura 18: Dança do Xondaro



Fonte: autora, 2022

Figura 19: Jogo de peteca (Peikran)



Fonte: autora, 2022

O segundo evento que participei foi uma oficina online para professores de Educação Física no ENEFE (Encontro de Educação Física Escolar) cujo tema central era **Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar: por uma educação antirracista**. O evento contou com uma palestra de abertura sobre a temática, apresentações de trabalho e oficinas. A oficina por mim ministrada visava promover diálogos, reflexões e subsidiar o conhecimento

dos professores para o desenvolvimento da temática indígena nas aulas de Educação Física por meio da apresentação de propostas de atividades contextualizadas, com foco nas brincadeiras e jogos de matriz indígena e da valorização de aspectos sociais e culturais de diferentes etnias. Nesta oficina foi possível falar da luta dos povos indígenas; da lei n 11.645; das possibilidades de inserção da temática nas aulas de EDF e da apresentação de algumas brincadeiras. Apesar de durar apenas duas horas acredito ter sido uma experiência bastante enriquecedora, pois os professores de diferentes regiões do país, inclusive uma indígena, trouxeram muitas contribuições relevantes sobre a temática.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

5.1 Tipo de pesquisa

O projeto está em conformidade com as resoluções nº 466/2012 e nº510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e foi iniciado após a obtenção do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, sob o [CAEE 53812621.2.0000.9047](#), conforme ANEXO A e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II. Tratou-se de estudo exploratório, com metodologia qualitativa, que visou à construção de uma unidade didática com propostas de encaminhamento para trabalhar com brincadeiras e jogos de matriz indígena.

No intuito de elaborar o produto educacional e o potencial de aplicabilidade no contexto específico da EFE, utilizaram-se as seguintes fontes de evidência para geração de dados:

- Análise documental em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física;
- Análise documental constitutiva do ‘estado da arte’ para a presente pesquisa;
- Avaliações e tarefas do curso de extensão *online*.

5.2 Perfil dos participantes

Participaram do curso 24 professores, no entanto somente 20 responderam ao perfil sociodemográfico. Destes, 6 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Em relação a faixa etária 7 professores tinham menos de 30 anos, 5 tinham entre 31 e 35 anos; 5 entre 36 e 40 e acima de 41 somente 3 professores. 12 professores cursaram universidades públicas e 8 cursaram universidades privadas. Em relação à situação acadêmica, os respondentes estão

distribuídos da seguinte forma: 11 possuem especialização, 5 com mestrado, 1 com doutorado e 7 com a graduação. O somatório deu mais que 20 uma vez que os participantes poderiam sinalizar mais de uma resposta. Sobre a instituição de atuação, 14 responderam atuar em instituição pública, 3 em instituição privada, 2 tanto na pública quanto na privada e 1 marcou outra opção como resposta diferente da educação. Em relação aos níveis e modalidades de atuação 10 responderam atuar na educação infantil, 15 no ensino fundamental 1 e 10 no ensino fundamental 2.

Diante do perfil apresentado, acreditamos que a diversidade dos respondentes quanto ao tempo de magistério e ao nível e modalidade de atuação confere riqueza a amostra e aumenta sua representatividade.

5.3 Curso de Extensão para avaliação da aplicabilidade do Produto Educacional

Foi realizado um Curso de Extensão sobre autoeficácia docente para trabalhar com a temática indígena nas aulas de Educação Física, voltado para professores de Educação Física que estavam atuando ou já atuaram no 1º segmento do ensino fundamental da rede pública ou privada de ensino. O objetivo desse curso foi promover diálogos e reflexões que subsidiassem o conhecimento dos professores de EDF e refletissem na crença de autoeficácia para o desenvolvimento da temática indígena no 1º segmento do ensino fundamental.

Os professores foram recrutados por meio de convite pelas redes sociais e pela página oficial da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. Os professores deveriam ter pelo menos um ano de experiência na sala de aula. Foram disponibilizadas 100 (cem) vagas. Houve 53 (cinquenta e três) inscritos. Participaram do curso 24 (vinte e quatro) docentes.

No ato da inscrição, cada cursista recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pôde optar entre a participação somente no curso de extensão ou a participação no curso e na pesquisa. Os cursistas que não optassem pela participação na pesquisa, de acordo com sua livre decisão, não teriam seus dados considerados para análise de conteúdo. Contudo, de acordo com o TCLE, todos participantes concordaram em participar da pesquisa.

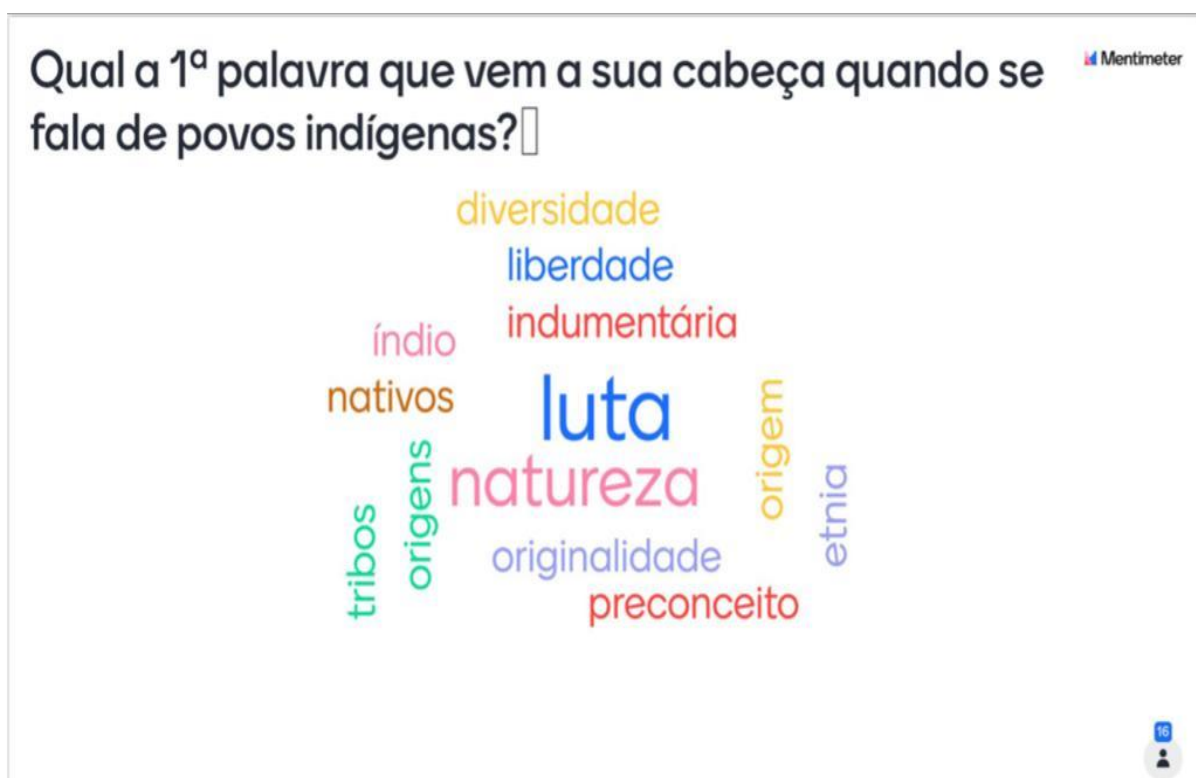
O curso foi composto por vídeos e textos de apoio que focalizavam aspectos da autoeficácia docente e buscavam trazer contribuições importantes para a prática pedagógica na Educação Básica sobre a inserção da temática indígena. O curso de extensão foi na modalidade EAD híbrido (síncrono e assíncrono) com duração de 30 horas no período de 02 de maio a 12 de junho de 2021. Divididas em duas partes complementares e interdependentes, as aulas

síncronas, via plataforma RNP, foram compostas por quatro encontros de duas horas, e a parte assíncrona, com carga horária de 22 horas, foi realizada por meio da Plataforma Moodle.

No primeiro encontro síncrono do dia 02 de maio, foram apresentados fundamentos da TSC (Reciprocidade Triádica, Agência Humana, Autoeficácia e Autoeficácia Docente) e informações sobre os povos indígenas.

Ao iniciar a parte da aula relativa aos povos indígenas, tomou-se como metodologia identificar o conhecimento prévio que os docentes possuem sobre essa temática. Perguntou-se qual a primeira palavra que vinha a cabeça dos professores ao falar dos povos indígenas. A partir do programa chamado *Menti Minter* foi possível criar o recurso da nuvem de palavras. Os docentes clicavam no link e digitavam a palavra que desejavam. As palavras com maior incidência ficavam mais centralizadas e com maior tamanho conforme a figura 20.

Figura 20: nuvem de palavras



Fonte: autora, 2022

A partir das palavras citadas foi possível fazer uma reflexão inicial sobre o assunto, tais como abordar o uso indevido da palavra índio, tribo, indumentária. Foi uma ferramenta importante para iniciar a discussão sobre alguns estereótipos.

Em seguida foram detalhadas informações sobre os povos indígenas, número de etnias, línguas faladas e sobre a lei 11.645, bem como destacada a visão estereotipada que muitas escolas ainda perpetuam sobre os povos originários.

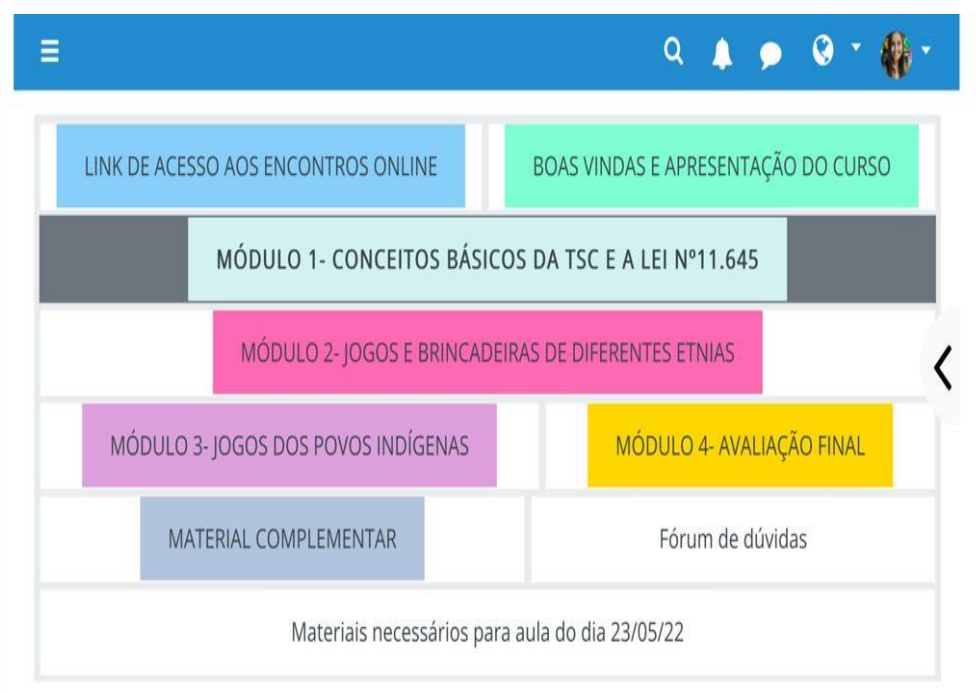
No segundo encontro síncrono, realizado no dia 09 de maio, foram retomados alguns conceitos do encontro anterior e apresentadas partes da unidade didática que tratavam de possibilidades de mapeamento a serem realizados com os alunos para introdução da temática indígena. Neste encontro também foram abordadas as brincadeiras da etnia Pataxó.

No terceiro encontro síncrono, realizado no dia 16 de maio, foi apresentado um conjunto de brincadeiras das Etnias Tikuna e Kalapalo para as quais foram descritas alternativas possíveis de abordagem.

No quarto encontro síncrono, realizado no dia 23 de maio, foram apresentados os objetivos e estrutura dos Jogos dos Povos Indígenas assim como debatidas possibilidades para aplicar esse conteúdo nas aulas de EDF e apresentados exemplos de construção de artefatos indígenas utilizando materiais alternativos.

Na parte do programa assíncrono, os cursistas foram solicitados a realizar tarefas na plataforma moodle. As tarefas foram divididas em 4 módulos. Cada módulo era referente ao assunto que fora abordado no encontro síncrono da semana. A figura 21 retrata a interface Moodle.

Figura 21: curso de extensão- interface Moodle



Fonte: autora, 2022

No módulo 1 os cursistas responderam um formulário com o objetivo de obter informações gerais a seu respeito e sobre sua atividade docente; fizeram a leitura do capítulo: o sujeito que aprende na perspectiva da TSC (página 53 até 65) do livro Teoria Social Cognitiva e a Formação do Professor Pesquisador e responderam 4 perguntas sobre as fontes de autoeficácia.

No módulo 2 os cursistas assistiram alguns vídeos de crianças indígenas brincando; fizeram a leitura de um artigo sobre como brincam as crianças indígenas e responderam 4 perguntas sobre as brincadeiras e jogos de alguns povos indígenas.

No módulo 3 os cursistas assistiram um vídeo sobre os jogos mundiais dos povos indígenas; fizeram a leitura do livro: CELEBRANDO OS JOGOS, A MEMÓRIA E A IDENTIDADE: XI Jogos dos Povos Indígenas Porto Nacional – Tocantins, 2011 e responderam 4 perguntas sobre os Jogos dos Povos Indígenas.

No módulo 4 os cursistas responderam questões referentes a percepção sobre a sua autoeficácia para trabalhar com a temática ao final do curso e avaliaram a unidade didática.

5.4 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de coletas de dados foram as avaliações e tarefas do curso de extensão *online*. Salientamos que o curso de extensão online tinha como objetivo a apresentação da unidade didática e instrumentalização dos participantes que ao lerem o material produzido com conhecimento específico sobre a autoeficácia para trabalhar com a temática indígena estivessem mais preparados para avaliar o produto educacional em quesitos como: conteúdo, método, linguagem utilizada e potencial de aplicação em sala de aula.

5.5 Metodologia de análise de dados

Os dados gerados por meio dos questionários e do curso de extensão foram analisados de forma qualitativa, através de técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os dados numéricos serviram para ilustrar as respostas. Como o número foi reduzido não será considerado como dado quantitativo.

5.6 Descrição das etapas da pesquisa

Para subsidiar a confecção do produto educacional intitulado: “Vivendo as Brincadeiras Indígenas”, a pesquisa lançou mão de quatro etapas.

Etapa 1 – Análise de cenário através das seguintes fontes de dados: referências bibliográficas oriundas de livros, artigos e trabalhos acadêmicos relativos à autoeficácia e a temática indígena; identificação do problema de pesquisa por meio de reflexões sobre a minha prática docente e de discussões em reuniões realizadas com os integrantes do grupo de pesquisa do qual faço parte.

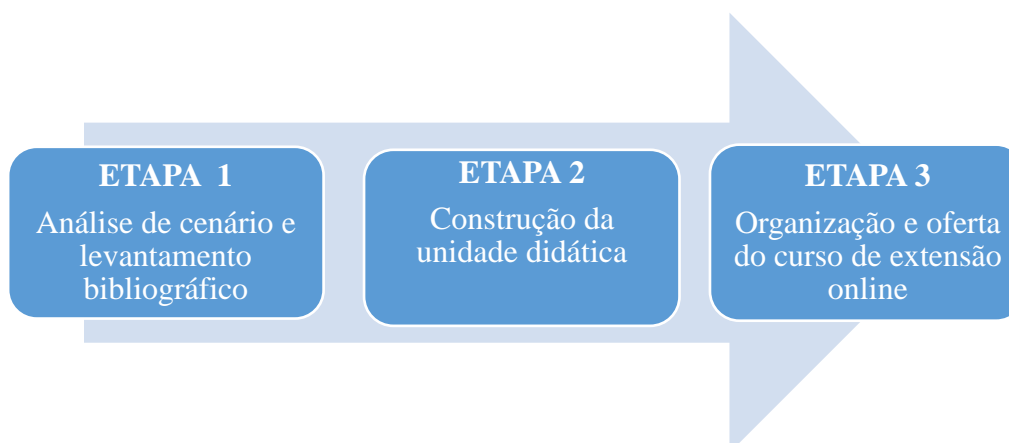
Etapa 2 – Construção de uma unidade didática para trabalhar com brincadeiras e jogos de matriz indígena, a partir das necessidades e demandas identificadas na etapa anterior.

Etapa 3 – A terceira etapa tratou da realização de um curso de extensão *online* de 30 (trinta) horas, disponibilizado gratuitamente a professores de Educação Física Escolar da Educação Básica, por meio da Plataforma *Moodle* e dos recursos disponíveis no serviço de conferência *web* da Rede Nacional de Pesquisa (RNP).

O curso tratou do referencial específico da autoeficácia para trabalhar com brincadeiras e Jogos indígenas e era composto pelos seguintes tópicos: 1) Aspectos da autoeficácia; 2) Discussões sobre estratégias e propostas para abordar a temática indígena nas aulas de EDF; 3) Apresentar a unidade didática; 4) Avaliar a percepção dos participantes sobre esse produto; 5) Aplicação de questionário para analisar qualitativamente se existem diferenças na concepção que os participantes tinham no início e ao final do curso sobre a crença para trabalhar com brincadeiras e jogos de matriz indígena.

O produto educacional foi apresentado no curso de extensão e serviu para que os professores participantes avaliassem a unidade didática em itens como conteúdo, método, linguagem utilizada e potencial de aplicação em sala de aula.

Figura 22: Etapas da Pesquisa



Fonte: a autora, 2022.

6 RODUTO EDUCACIONAL

No contexto dos Mestrados Profissionais em Ensino, o Conselho Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indica como produção para obtenção do título de mestre a Dissertação de Mestrado e um Produto Educacional. Este, por sua vez, constitui-se como parte integrante do trabalho de final de curso e possui relação direta com a pesquisa.

O produto educacional se trata de uma unidade didática para auxiliar docentes de EDF do 1º segmento a trabalharem com brincadeiras e jogos de matriz indígena. Ele apresenta proposta de atividades que visam abarcar a temática indígena de forma contextualizada valorizando aspectos sociais e culturais de diferentes etnias. Esta unidade foi apresentada por meio de um curso de extensão que incluiu discussões e dinâmicas sobre a temática indígena. O título da unidade didática é “**Vivendo as Brincadeiras Indígenas**”. A unidade está dividida em três sessões.

A primeira seção apresenta possibilidades para os docentes trabalharem de forma contextualizada com brincadeiras e jogos de diferentes etnias. Como no Brasil existem 305 etnias, seria inviável conseguir abarcar boa parte destas em um caderno de atividades. Desta forma optou-se por escolher as etnias com maiores populações, de diferentes regiões do Brasil e aquelas de que se dispunha de mais informações. Outro aspecto importante é que as brincadeiras selecionadas para este caderno, ainda que sofrendo adaptações, são factíveis de serem realizadas em um ambiente escolar.

A segunda seção é sobre os jogos dos povos indígenas, evento que envolve diferentes etnias com o principal objetivo de celebração da vida. Esta seção apresenta algumas modalidades dos jogos, passíveis de serem realizados no ambiente escolar e algumas possíveis abordagens para utilizá-los nas aulas de Educação Física.

A terceira seção diz respeito à construção de brinquedos indígenas tais como: arco e flecha, zarabatana, peteca, maracá e bolinha de gude com o uso de materiais alternativos e algumas sugestões de adaptação para o contexto escolar.

Salienta-se que a unidade didática não foi construída como um manual engessado a ser seguido exatamente como exposto. Ela é composta por sugestões e reflexões sobre o tema e almeja proporcionar aos docentes informações que podem colaborar para a construção de crenças de autoeficácia para realizar as atividades e/ou fazer as adaptações necessárias de acordo com as especificidades de suas turmas.


Figura 23: 1ª seção unidade didática

1ª Seção- Jogos e brincadeiras de diferentes etnias

Etapa A- Sondagem
Duração: de 2 a 3 aulas (50 minutos cada)
Objetivos: Identificar conhecimentos prévios dos estudantes sobre os povos indígenas.
Metodologia:

- O professor deve pedir para os alunos desenharem em uma folha de papel como eles imaginam que um indígena seja. A partir dos desenhos fazer reflexões para verificar qual a percepção dos estudantes sobre a característica de um indígena.

Figura 1: desenho de um indígena feito por uma criança **Figura 2: desenho de um indígena feito por uma criança**



Fonte: autora **Fonte: autora**

- Realizar roda de conversa com os estudantes para refletir sobre algumas questões: o que eles sabem sobre os povos originários, onde vivem, quantos povos são, se imaginam como vivem as crianças indígenas e se conhecem alguma brincadeira indígena.
- Fazer um cartaz com os conceitos sobre os povos indígenas apresentados pelos alunos. (Ao final do trimestre realizar a mesma atividade para ilustrar as diferenças de entendimento da questão).
- Apresentar alguns brinquedos de uso comum pelos povos indígenas e perguntar se são de conhecimento dos alunos e se tiveram a oportunidade de brincar com eles.
- Dividir a turma em grupos e oferecer alguns brinquedos para que experimentem brincar livremente. (Peteca, bilboquê, bolinha de gude, pião, corda...)
- Alternativamente, iniciar a prática da brincadeira indígena que os alunos já tiveram contato no sentido de valorizar os conhecimentos trazidos pelos estudantes.
- Outra possibilidade, iniciar a prática pela peteca, por ser muito conhecida pelos alunos, apresentar a história do brinquedo, o significado do nome, os diferentes nomes que a peteca tem entre os diversos povos indígenas e as muitas formas de brincar com ela em cada um desses povos. Por exemplo, a brincadeira de peteca é chamada de **kopu kopu** pelo povo Kalapalo e de **Peikrân** pelo povo Kayapó.

Fonte: autora, 2023

Figura 24: 2ª seção unidade didática

VII JPI - 2004 Porto Seguro - BA (local da chegada dos "caraíbas" portugueses)

Tema: 1994/2004 - Década Internacional do Índio

VIII JPI - 2005 Fortaleza – CE

Tema: O importante não é competir e sim celebrar

IX JPI - 2007 Recife e Olinda – PE

Tema: Água é vida, direito sagrado que não se vende

X JPI - 2009 Paragominas – PA

Tema: O importante não é ganhar e, sim, celebrar

XI JPI - 2011 Porto Nacional – TO

Tema: Importante não é ganhar e, sim, celebrar

XII JPI - 2013 Cuiabá – MT-

Tema: Soberania alimentar: alimentação e respeito à Mãe Terra.

XIII JPI- 2015 Parque indígena do Xingu

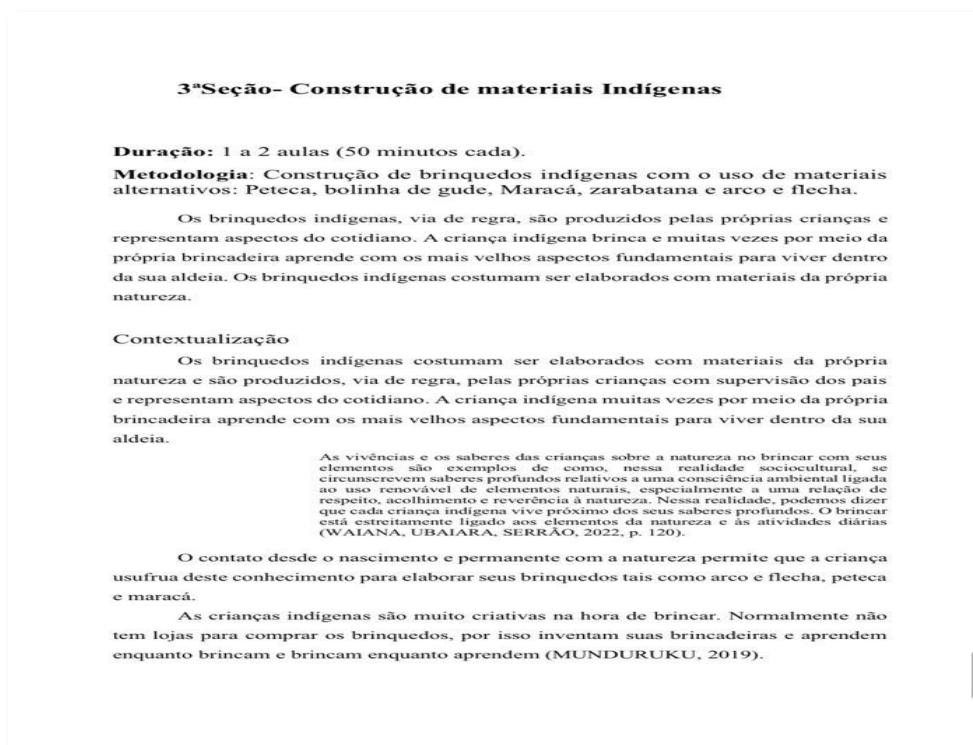
Fonte: FERREIRA, M; VINHA, M, 2015.p.90.

Etapa A- Jogos dos Povos Indígenas
Duração: 2 a 3 aulas (50 minutos cada)
Objetivos: Trabalhar as atividades dos jogos dos Povos indígenas, em vista da importância do espírito de cooperação que os distinguem dos Jogos Olímpicos; contextualizar o que são esses jogos, quais os objetivos, etnias participantes e modalidades.

Metodologia: Dividir a turma em grupos em que cada um deles represente uma determinada etnia, de forma a explorar algumas modalidades que acontecem nos jogos. O mais importante a ser trabalhado com os alunos é o espírito de celebração e cooperação presentes em tais jogos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar aspectos culturais da etnia escolhida para apresentar para os colegas (Tipo de moradia, as roupas, o idioma, e se habitam em aldeias ou cidades). Escolher um tema para os Jogos, de forma similar ao que é feito para os Jogos.

Fonte: autora, 2023

Figura 25: 3ª seção unidade didática



Fonte: autora, 2023

Quadro 1: Estrutura da unidade didática

Primeira seção	Jogos e brincadeiras dos Povos Indígenas
Segunda seção	“Jogos dos Povos Indígenas” e sua adaptação na escola
Terceira seção	Construção de brinquedos Indígenas

Fonte: a autora, 2022.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A etapa de pré-análise segundo Bardin (1977) se propõe a determinar o panorama da situação, à vista de todo o material recolhido, e a identificar as principais particularidades que servirão de guia para as análises subsequentes.

Esta etapa consistiu na transcrição dos áudios dos encontros síncronos; da catalogação das informações postadas no bate-papo dos encontros síncronos e das avaliações do curso constantes de cada módulo das atividades assíncronas.

Os cursistas que concordaram em participar tanto do curso quanto da pesquisa, por meio da assinatura do TCLE, tiveram seus nomes codificados, para garantia do anonimato, com a sigla C, seguida de um número. Apesar de todos os 24 cursistas terem aceitado participar da pesquisa do curso alguns não responderam a totalidade dos questionamentos.

As avaliações englobaram os dados dos quatro encontros síncronos, realizados via bate-papo público da plataforma RNP, e do áudio da transcrição de três dos quatro encontros síncronos (um encontro, por questão de falha técnica, não foi gravado) e os obtidos com auxílio do *Survey* e pertinentes a avaliação do curso realizadas de forma assíncrona.

O quadro identifica o *corpus* de análise e seus respectivos códigos.

Estes códigos serviram para organização nas unidades de registro por parte da pesquisadora. Para facilitar a leitura do material utilizou-se o código (T) para se referir a transcrição dos áudios dos encontros síncronos; Utilizou-se (BP) para bate-papo público dos encontros síncronos e (AS) para avaliações Survey.

Tabela 1: *Corpus* de análise e Código Correspondente

Materiais analisados	Código
Transcrição áudios encontros síncronos	T
Bate-papo público dos encontros síncronos	BP
Avaliações Survey	As

7.1 Análise do curso e avaliação do material

O objetivo geral da pesquisa foi retomado nesta sessão, a saber: sistematizar um material didático que subsidie professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados à temática indígena e à autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental. Este objetivo está atrelado com a realização do curso de extensão e serviu como norteador para a categorização da análise de conteúdo.

Após a organização do material, houve leituras seguidas de todo o *corpus* de análise, chamada por Bardin (2016) de leitura flutuante. A tarefa seguinte foi a identificação de unidades de sentido, ou seja, o que cada enunciado, efetivamente, diz (BARDIN, 2016), a partir do qual realizou-se o agrupamento de trechos dos diferentes materiais do corpus de análise para categorização inicial.

As cinco categorias prévias de leitura eram: método, conteúdo, potencial de aplicabilidade, linguagem utilizada e forma. Entretanto, a partir da leitura flutuante e retomada do referencial teórico desta pesquisa, houve a necessidade das seguintes modificações: dentro da categoria método e conteúdo foram intituladas duas categorizações: autoeficácia com 2 subitens a) definição e principais fontes e b) comparação entre a autoeficácia percebida no início e no final do curso; a temática indígena na prática pedagógica com 2 subitens a) percepção dos cursistas de como a temática indígena vem sendo abordada na escola e como eles vem trabalhando o assunto b) conhecimento sobre as brincadeiras e os jogos dos povos indígenas. A categoria linguagem, forma e potencial de aplicabilidade foram modificadas para potencial de aplicabilidade do produto educacional.

Assim ficam identificadas 03 categorias pelas quais as falas dos participantes se desenvolvem.

1) Autoeficácia:

- a) Definição e principais fontes
- b) Comparação entre a autoeficácia percebida no início e no final do curso

2) Temática indígena na prática pedagógica

- a) Percepção dos cursistas de como a temática indígena vem sendo abordada na escola e como eles vem trabalhando o assunto
- b) Conhecimento sobre as brincadeiras e os jogos dos povos indígenas

3) Potencial de aplicabilidade do produto educacional

7.1.1 Autoeficácia: a) definição e principais fontes

A autoeficácia é um constructo dentro da TSC que segundo Bandura é definida como a crença de um indivíduo em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para atingir certos resultados. A crença de autoeficácia restringe-se a cada caso, a uma tarefa bem específica com que a pessoa se defronta.

Durante o curso de extensão foi apresentado uma introdução a TSC, os conceitos e exemplos das crenças de autoeficácia e suas fontes. Como uma das avaliações finais do curso com o objetivo de saber se os cursistas tinham assimilado o conteúdo, foi solicitado que respondessem com as próprias palavras qual o conceito de autoeficácia.

É o quanto um indivíduo acredita ser capaz de desenvolver um conhecimento, o quanto ele se julga apto de desenvolver aquilo. (C9-AS)

É a capacidade de avaliar e perceber o quão capaz você está apto a realizar alguma atividade afim de atingir um objetivo. (C20- AS)

A autoeficácia se relaciona a percepção que cada um tem a respeito de suas habilidades na realização de alguma atividade específica. (C5- AS)

As respostas estão em sintonia com a literatura e sinalizam que os cursistas tenham assimilado a definição desse conceito. A partir do conhecimento sobre esse constructo se torna mais fácil ser agente da sua própria vida, estabelecendo estratégias e metas para aumentar a sua crença de autoeficácia docente.

A construção da crença de autoeficácia pode se dar por meio de quatro diferentes fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos. As experiências diretas estão relacionadas às atividades vivenciadas em seus respectivos domínios. As experiências vicárias estão ligadas às aprendizagens por observação. A persuasão social está relacionada às avaliações e feedbacks proferidos por uma pessoa que tenha uma certa importância. E os estados fisiológicos dizem respeito às informações fisiológicas (positivas ou negativas) tais como sudorese excessiva, irritação, cansaço, animação etc.

As experiências de ensino vividas diretamente (experiências diretas) pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte, e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido pelo professor.

Durante o curso de extensão foi perguntado aos cursistas qual das 4 fontes de autoeficácia considera mais frequente(s) no cotidiano de sua prática pedagógica. Dos 17

participantes que responderam essa pergunta, 11 afirmaram que a experiência direta é a mais frequente.

A experiência de domínio direta (aquilo que você já fez e teve sucesso ou percebeu como uma experiência positiva). Em minha experiência e observações posso perceber que atividades tarefas e conteúdo que fui bem-sucedido é realmente uma fonte de retroalimentação para as minhas ações docentes (C12-AS).

Principalmente, a experiência de domínio direta, pois grande parte dos conteúdos desenvolvidos nas minhas aulas eu vivenciei, também, na minha infância e adolescência, e estas experiências me colocaram no lugar em que eu estou hoje, assim como as experiências vicárias, os grande parte das nossas vivências antes de serem experimentadas, acredito eu que são observadas (C1-AS).

A experiência de domínio direta, pois os pontos positivos confirmam uma possibilidade de caminho. E acredito muito também nos pontos negativos, que através dos insucessos aprendemos e reavaliamos os planos (C13-AS).

Segundo Bandura experiências de sucesso ou interpretadas como bem-sucedidas desencadeiam avaliações positivas e experiências malsucedidas ou percebidas como tal podem gerar sentimentos de fracasso. A percepção dos próprios progressos é fundamental, o mais importante não são os sucessos ou fracassos, mas a forma como o sujeito percebe e se posiciona frente aos seus resultados (BZUNECK, 2009a).

As respostas dos cursistas vão ao encontro do que a teoria postula. A cursista 12 menciona que as experiências bem-sucedidas são uma fonte de retroalimentação, ou seja quanto mais ela avaliava que suas experiências tinham sido bem-sucedidas mais autoeficaz ela se sentia na tarefa realizada ou em tarefa semelhante. A cursista 13 ressalta a importância de estarmos nos reavaliando o tempo todo para que quando necessário possamos modificar as estratégias para atingir o objetivo almejado. Refletir sobre todo o processo são capacidades humanas básicas que permitem aos sujeitos tomar as rédeas da própria vida e seguir adiante para alcançar as metas.

De acordo com Bandura (1986), cada indivíduo possui um auto sistema que o permite exercer uma avaliação sobre o controle que exerce sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações. Esse sistema providencia referências mecânicas e um conjunto de subfunções para perceber, regular e avaliar o comportamento. Estes resultados são provenientes da interação entre esse sistema e as influências do ambiente.

O estabelecimento de objetivos e a autoavaliação do progresso são importantes elementos da motivação, na medida em que permitem criar auto incentivos, e são também elementos importantes no fomento da autoeficácia, na medida em que favorecem a consecução de objetivos.

Ainda que segundo a literatura as experiências diretas sejam a fonte mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia as outras 3 fontes também são importantes.

Em relação as experiências vicárias Bandura (1997) afirma que a autoeficácia é mais sensível a essa fonte quando as pessoas possuem pouca experiência na tarefa a ser realizada ou não estão tão certas da própria capacidade para realizá-la. A fala da cursista a seguir corrobora com tal afirmação.

As experiências vicárias, apesar de não estar atuando ainda como docente, participo de grupos de pesquisa e iniciação à docência na faculdade, ou seja, estou tendo contato com o fazer docente. Então observo e as vezes faço algumas ações nas turmas que pesquiso. O aprendizado que levo mais fortemente de minhas observações, e a de incentivar o brincar livre, não interferir as movimentações e ações do aluno quando está se expressando (C6- AS).

O relatado pela cursista, que se encontra no alvorecer de sua carreira acadêmica e considera a experiência vicária como a mais relevante, está em plena consonância com os ditames expostos por Bandura para a incidência desse tipo de fonte de autoeficácia.

Outro ponto que merece destaque é que as diferentes fontes de eficácia raramente operam separadamente e de maneira independente. As pessoas não apenas vivenciam o resultado dos seus esforços, mas também observam outros em situações similares e, de tempos em tempos, recebem avaliações sociais sobre a adequação da sua performance. Especialmente considerando que essas influências se afetam entre si, o poder de um dado modo de influência de eficácia pode mudar notavelmente dependendo da força das outras fontes.

Inicialmente, as " experiências vicárias" pois meu primeiro contato com a docência é através do estudo de observação para como realizar tal ação, seja por meio de estágio ou de pesquisas e leituras. Após a isso a " experiência de domínio direta" e verifico e autoavaliao se dei uma boa aula e o que posso mudar, acrescentar ou deixar como estar (C20-AS).

No meu campo de trabalho acho as 4 bem frequentes, mas de tempos em tempos alguma sobressai hoje em dia vejo sobressaindo experiência de domínio direta e as experiências vicárias (C17-AS).

Considero mais frequente a experiência de domínio direta e as experiências vicárias (C5-AS).

Ao longo das diferentes vivências e avaliações que o sujeito faz ao longo da sua trajetória uma fonte de autoeficácia se torna mais evidente ou mais de uma simultaneamente.

Foi perguntado aos cursistas qual das 4 fontes considerava a mais potente para desenvolver a sua autoeficácia para ensinar conteúdo da Educação Física, podendo indicar apenas uma e justificando o porquê da escolha. A experiência direta, que já fora mencionada

por 11 dos 17 cursistas como a mais frequente, também foi considerada a mais potente com 7 indicações.

Eu reivindico, a experiência de domínio direta pelos fatores e aspectos já mencionados na questão anterior, pois além de retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem, igualmente pode nos fornecer dados para as reflexões e intervenções profissionais diárias (C12-AS).

Outros cursistas mencionaram as outras fontes com justificativas também alinhadas com a literatura. Entre estas, a persuasão social, que foi apontada como mais potente por 5 cursistas, pode ser entendida como uma fonte de informação que influencia no julgamento sobre as crenças de capacidade. A persuasão social funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente (AZZI).

Bandura (1986, 1997) afirma que o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão.

A persuasão traz um ponto positivo visto que elogios sempre motivam e impulsionam. (C21-AS)

Acredito que a de persuasão social. Gosto de ter um feedback sobre a atividade. Assim consigo ter certeza se minha a atividade foi bem compreendida e se é preciso fazer alguma mudança para melhorar. Quando vejo que o aluno em um dia fora da minha aula continua brincando com algo que aprendeu na minha aula é gratificante porque sei que de alguma forma fiz diferença para ele.

A resposta do cursista aponta a importância de se ter um feedback para que desta forma a sua crença naquela atividade seja alta, contudo é importante ressaltar que persuasões sociais não são sinônimo de elogios descabidos. É necessário que o indivíduo receba feedbacks honestos em relação ao seu desempenho para que possa ajustar o percurso de suas ações. Ao ver seu aluno brincando da brincadeira que foi ensinada por ele, demonstra que o aluno gostou da atividade e que conseguiu compreender o que foi ensinado, tornando assim o docente mais autoeficaz para aplicar novamente esse conteúdo.

Outra fonte mencionada são os efeitos fisiológicos que estão relacionados com fadiga, ansiedade e tensão que podem alterar a percepção da autoeficácia. O controle adequado do nível de ativação na realização de tarefas ou no enfrentamento de barreiras é uma das características importantes para se vivenciar situações de sucesso podendo contribuir para o fortalecimento das crenças de eficácia (AZZI, 2014).

Os efeitos fisiológicos e psicológicos, pois acredito que quando sinto esse misto de sensações significa que estou fazendo algo no qual é importante e que irá me trazer resultados grandiosos no sentido de formação e didática. Acaba sendo um meio de me auto incentivar (C4-AS).

O cursista C4 aponta que os efeitos fisiológicos são a fonte mais potente. Por meio do seu comentário percebe que esse nível de motivação que ele apresenta sendo um misto de sensações está em um nível adequado, nem uma euforia descontrolada e nem uma apatia que não a deixe sair do lugar, assim é provável que essa fonte incida na sua crença.

7.1.2 Autoeficácia: b) comparação entre a autoeficácia percebida no início e no final do curso

Como parte também das avaliações do curso foi perguntado aos cursistas no início e ao final do curso o quão autoeficaz eles se sentiam para abordar a temática indígena nas aulas, para que fosse possível averiguar se o curso e o material didático incidiram sobre as crenças de autoeficácia para trabalhar com as brincadeiras e jogos indígenas. A tabela a seguir aponta essa comparação.

Quadro 2: Crença de autoeficácia

O quão autoeficaz você se considera para abordar a temática indígena nas suas aulas de Educação Física?		
	<u>1º dia do curso de extensão</u>	<u>Ao final do curso de extensão</u>
C3	Para o ensino da temática indígena considero que tenho uma elevada autoeficácia , principalmente por reconhecer a importância de abordar a temática nas aulas, por ter um compromisso com os alunos e com a docência e também por observar o nível de planejamento e organização que possuo para a realização das aulas.	Mesmo não podendo participar dos encontros online, que tenho certeza que seria importantíssimo para a construção da minha experiência vicária, os materiais disponibilizados para o curso me ajudaram bastante a me sentir ainda mais segura e tematizar esse conteúdo . Antes do curso eu já sabia da importância e da necessidade de tematizar e iria fazer por conta própria, mas o curso me auxiliou em como embasar com mais aprofundamento.

C5-	Minha auto eficácia com relação a temática indígena é mediana , embora me interesse sobre o tema, busque informações, visite exposições e museus, mesmo assim, considero meu conhecimento mediano, também pela dificuldade em acessar documentos e materiais didáticos sobre o tema. Minha prática docente relacionada a temática se resume a prática de jogos e brincadeiras indígenas, mas sem grandes construções teóricas.	Estou me sentindo mais eficaz , com mais conhecimento teórico e prático para aplicar em sala de aula.
C6	Pouco, é um tema recente para mim , estou apenas um ano atuando presencialmente e apenas consegui abordar peteca, arco e flecha, e algumas lutas que são praticadas pelos povos indígenas	Me sinto mais autoeficaz após o curso , o que antes lecionaria apenas no campo da experiência vicária, com o curso consigo passar para o lado da experiência de domínio direto
C7	Considero que não tenho tanta bagagem, e minhas fontes durante a formação inicial não são tão fortes. Mas acredito que tenho a possibilidade de construí-las e aprender aos poucos.	Considero que tenho muito a melhorar e ao msm tempo tenho também muita capacidade para experimentar com os alunos.
C8	Infelizmente, até então posso dizer que a minha autoeficácia nesta temática é muito baixa . Nos meus tempos de escola nunca estudei sobre, a educação física escolar era exclusivamente voltada para a prática de esportes. Em minha formação como docente também não estudei nada a respeito, nem em estágios obrigatórios tive a oportunidade de acompanhar alguma prática docente nesse sentido. Essa é uma das muitas angustias que possuo como docente recém-formada. Por isso estou buscando aperfeiçoar minha formação, através do Programa de Residência a Docência do CPII.	Posso dizer que entendo que esse foi um pontapé inicial para, ao menos, entender o quanto pode ser enriquecedor abordar essa temática. Além disso, entender que é viável sim abordá-la de forma mais responsável , mesmo nao tendo nenhum contato prévio, o que será possível através das fontes de busca que foram disponibilizadas.
C9	Muito pouco, pois trabalhei poucas vezes na vida , não conheço muitas fontes de pesquisa e não tive nenhuma referência em minha formação até agora.	Me sinto muito mais autoeficaz do que antes do curso e sinto-me ansiosa para botar em prática os aprendizados.
C12	A persuasão social (as falas de incentivo que você recebe, ou as avaliações - positivas ou não - a respeito dos resultados de uma tarefa que você realizou). Como não adquiri ainda um aparato	Devido ao debate acredito que ocorreu um aumento significativo da atuoeficácia em relação a questão.

	amplo em relação ao tema ação que a persuasão social está mais relacionada ao meu estágio atual, pois dependendo do diálogo posso entender que a práxis pedagógica conduzida de uma forma ou outra	
C13	Agregando o conhecimento teórico com a minha experiência em ministrar aulas de Educação Física, nesses mais de 20 anos de profissão, acredito que posso através de readaptações ter sucesso para possível aplicação da temática indígena nas aulas.	Plenamente autoeficaz. Estou no magistério desde 1998 e em virtude da proximidade das origens das atividades da temática indígena, acredito ser de prática resolução a apresentação e adaptações de atividades com os alunos.
C16	Gostaria de me sentir mais alto eficaz do que sou, mas ao longo da minha pós percebi que em muitos quesitos a graduação deixou a desejar, e que pra isso mudar eu precisaria pesquisar mais e ler mais por conta própria, para poder expandir meus conhecimentos sobre a temática indígena (entre outros), não sendo totalmente insegura para abordar a temática na disciplina de educação física.	Ainda sinto que preciso buscar mais conhecimento, porém o curso me abriu "portas" para que eu pudesse ver com mais clareza sobre a importância da temática dentro da sala de aula.
C17	Então no momento me acho um pouco inseguro para abordar a temática indígena nas aulas , pois apesar de conhecer algumas brincadeiras não conheço a origem a explicação e espero que com o curso me faça abrir a mente para esse conteúdo tão importante da nossa área	Hoje após o curso me considero autoeficaz para esta abordando a temática indígena no ambiente escolar A Facilidade da temática, a explicação da professora Catharina nos mostrou que a temática não é um bicho de sete cabeças e sim pode andar alinhada ao conteúdo regular das aulas , mas e claro sempre no contexto de estar demonstrando que se trata atividade de de uma temática indígena.
C19	Ainda não me sinto capaz. Preciso de mais informação e conhecimento para poder passar o conteúdo de uma forma bem natural e melhor embasada.	Me sinto capaz de inserir algumas atividades e contextualizar de forma básica para alunos de primeiro segmento (até 2º ano) onde o conteúdo desenvolvido não pede muita informação. Até porque eles não têm entendimento suficiente para internalizar tudo. Mas nas outras turmas de 4º ano que poderiam ter aulas mais embasadas não me sinto pronta. Mas pode ter a ver com os indicadores fisiológicos da autoeficácia, sou uma pessoa muito ansiosa e isso pode me atrapalhar.

C20	De 0 a 10 eu diria que 7 , pois tenho pouco tempo de estudo acerca do assunto e apesar de saber um pouco sobre a parte conceitual eu ainda não conheço nada sobre a parte prática (brincadeiras, jogos e esportes) e também ainda não me sinto confiante para abordar o assunto apenas faço breve comentários.	Acredito está 80% autoeficaz . Em questão de atividades práticas (as brincadeiras) tenho uma boa aptidão para desenvolver em sala de aula, porém, a parte teórica acredito que preciso aprender mais e ter um domínio maior para atingir uma boa autoeficácia.
C21	Tenho aprendido muito neste curso e TB descontraindo muitas coisas. Acredito que a partir de então eu consiga levar novas propostas às aulas.	Ainda em construção

Fonte: autora, 2022

Para trabalhar com determinado conteúdo na sala de aula é importante que o professor possua uma autoeficácia sobre o assunto. A maioria dos cursistas ao iniciar o curso apresentavam uma baixa autoeficácia sobre a temática indígena, ao final os cursistas, conforme os relatos, se sentiram mais autoeficazes para trabalharem com o tema nas aulas. Segundo Bandura (1997), as habilidades que um indivíduo possui não o fazem agir, mas sim, o que o indivíduo acredita ser capaz de realizar com aquelas habilidades. Desta forma acredita-se que o curso tenha encorajado os docentes a se debruçarem mais sobre o assunto.

Conforme os relatos essa baixa autoeficácia para trabalhar com a temática indígena nas aulas de Educação Física está atrelada a falta de formação dos professores, essa constatação pode ser ratificada com as pesquisas realizadas pela autora em diferentes bancos de dados que apontam a existência de poucos trabalhos sobre esse assunto e a pesquisa nos currículos de EDF das universidades do Estado do Rio de Janeiro que ainda carecem de disciplinas que trabalhem em uma perspectiva de valorização dos povos indígenas. Alguns comentários dos cursistas abaixo mencionam essa afirmação.

C16-Gostaria de me sentir mais alto eficaz do que sou, mas ao longo da minha pós percebi que em muitos quesitos a graduação deixaram a desejar
 C9- Muito pouco, pois trabalhei poucas vezes na vida, não conheço muitas fontes de pesquisa e não tive nenhuma referência em minha formação até agora.
 C5- considero meu conhecimento mediano, também pela dificuldade em acessar documentos e materiais didáticos sobre o tema.

Os professores procuram ensinar conteúdos que mais dominam. A formação inicial, ou mesmo cursos de formação continuada também favorecem o desenvolvimento da crença de

capacidade, uma vez que possibilitam o contato com um conteúdo diversificado (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2014).

Assim, com uma formação deficiente sobre esse tema e com um baixo número de publicações capaz de auxiliar esses professores a se capacitarem sobre o tema, dificilmente eles poderão se sentir autoeficazes para abordar o assunto nas aulas.

Acredita-se que o curso e a unidade didática incidiram nas crenças de autoeficácia para aplicar de forma contextualizada as brincadeiras e jogos indígenas, no que se refere a temática indígena.

7.1.3 Temática indígena na prática pedagógica: a) Percepção dos cursistas de como a temática indígena vem sendo abordada na escola e como eles vem trabalhando o assunto

Infelizmente nos dias de hoje essa temática vem sendo ainda pouco trabalhada na escola e quando é inserida no planejamento do professor em sua maioria é de forma folclórica e estereotipada. É comum vermos no mês de abril crianças vestidas de “índio” reforçando uma imagem distorcida sobre os povos originários.

O sistema escolar não está conseguindo se atualizar apesar da tão propalada tecnologia para lidar de forma mais humana com os novos tempos que vivemos. Infelizmente, no entanto, acontecem ainda muitos equívocos que diminuem todos os povos indígenas brasileiros. (MUNDURUKU, 2019, p. 45)

Essa afirmação é corroborada com as falas dos cursistas que ainda veem esse tipo de conduta nas escolas e creches que trabalham.

Ainda vi muitas crianças vestidas no dia do índio (C5- T).
Na minha escola teve para a Educação Infantil o colarzinho de macarrão (C19-T).
Trabalho em uma creche e uma professora questionou o fato dos professores fantasiarem os alunos e aí a escola preferiu continuar adotando essa mesma prática com receio do que os pais iam achar, por ser tratar de uma escola particular tem um receio maior (C16-T).

A cursista 16 mostra o movimento de uma professora que questiona essa folclorização em cima dos indígenas, mas a escola por sua vez que tem o papel de problematizar essas questões junto as famílias com o objetivo de instruir para que possamos construir uma sociedade plural que respeita as diferenças, continua a perpetuar com o mesmo discurso com currículos

pactuados com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas.

Trabalho em uma escola particular com dança eu cheguei bem na época de páscoa e dia do índio e eu tenho um pouco de conhecimento por estar estudando um pouco sobre isso, bate aquele ranço porque na escola particular é muito difícil você chegar com essa desconstrução quando me inseriram no grupo do WhatsApp eles colocaram um texto falando sobre essa questão de vestir os alunos que não é só vestir, as crianças foram caracterizadas de uma forma padronizada, mas teve uma pequena iniciativa de mostrar que eles são os verdadeiros donos da terra, tem que ter o conhecimento, falta formação para os docentes, mas eu enxerguei o 1º pontapé. Das escolas particulares essa foi a primeira que eu vi tendo um início sobre isso. Falta alguém chegar e falar lê esse material aqui, tem esse vídeo sobre isso, ter uma formação para esse docente. Eu não me sinto a vontade porque estou chegando agora e já estou calejada de outros lugares que não aceitaram eu falar sobre a temática, então eu fiz o movimento contrário eu fiz dentro da minha aula, conversei sobre a questão do dia do índio, eu plantei uma sementinha. Quem sabe lá na frente eu não consiga conversar com a coordenadora para implantar essa desconstrução, acho que é tudo aos poucos (C20 T).

A cursista 20 aponta que a escola na qual trabalha caracterizaram os alunos de forma padronizada, mas que já tiveram um movimento de mudança para implantação da temática de forma contextualizada. Outro ponto que a cursista cita é sobre a falta de formação docente que é uma discussão apontada no trabalho, muitos professores não sabem como inserir esse assunto na sua prática pedagógica uma vez que não foram instruídos para tal.

No que se refere a forma de trabalho dos professores com essa temática na sala de aula, a pesquisadora ao apresentar a unidade didática com as brincadeiras de diferentes etnias ouviu algumas falas dos cursistas evidenciando o quanto a cultura indígena é desvalorizada e que, via de regra, essas atividades quando são apresentadas aos alunos, carecem de uma abordagem sobre as origens, a que povo pertence tal prática e o significado da brincadeira.

To vendo que nos brincamos disso tudo, mas renomeamos. Ou seja, a cultura indígena está extremamente presente no nosso dia a dia, mas foi abafada (C20 BP).
Legal que já trabalhamos várias brincadeiras nas nossas aulas (de outra forma) mas sem saber que são de culturas indígenas (C17 BP).

7.1.4 Temática indígena na prática pedagógica: b) Conhecimento sobre as brincadeiras e os jogos dos povos indígenas

O quadro a seguir sintetiza as respostas dos cursistas obtidas via Survey sobre o conhecimento dessas brincadeiras e jogos e eventual aplicação em sala de aula.

Quadro 3: Conhecimento sobre as brincadeiras e Jogos indígenas

Foram apresentadas várias brincadeiras e jogos indígenas. Você conhecia algum ou alguns deles? Qual/quais? (especifique):		Você já aplicou algum jogo ou brincadeira abordados no módulo 2 em suas aulas?
C9	Bolinha de gude, corrida do maracá, cabo-de-guerra, zarabatana.	Não.
C22	SIM, BOLINHA DE GUDE	Não
C5	Zarabatana, corrida com tora, cabo de guerra, peteca, bolinha de gude, arco e flecha e gavião e galinha.	Cabo de guerra sempre faz sucesso, a brincadeira do gavião é muito divertida.
C17	Conhecia o Sol e Lua mas com outras variações, a bolinha de gude , cabo de guerra , Gavião e galinha	Bolinha de gude já sim a experiência foi muito proveitosa os alunos se divertiram muito e vivenciaram essa nova brincadeira. Cabo de guerra os alunos descobriram uma vertente competitiva e estratégica, muito proveitoso também.
C12	A bolinha de gude, corrida com tora, zarabatana, cabo se guerra	Bolinha de gude de forma adaptada, corrida com tora e cabo de guerra
C23	Corda, zarabatana sol e lua.	Corda, zarabatana sol e lua.
C7	Conhecia a peteca e cabo de guerra	Peteca. Os alunos gostaram bastante. Principalmente de uma atividade de confecção das petecas
C19	Cabo de guerra, corrida de tora, zarabatana, arco e flecha, bolinha de gude, "corrida do saci".	Já apliquei cabo de guerra nas turmas do 4º ano mas sinto que eles não têm cuidado e responsabilidade com o outro. Então, tive que segurar a corda pelo meio para que não tivesse maiores riscos.
C24	Sol e Lua e "Bolinha de Gude", para esta, sem a contextualização de que fazia parte da cultura dos povos indígenas.	Sol e Lua e "Bolinha de Gude", para esta, sem a contextualização de que fazia parte da cultura dos povos indígenas.
C13	As brincadeiras são muito parecidas com algumas que eu já conhecia. Cabo de Guerra, Arco e Flecha, Corrida de Maracá, zarabatana, peteca, cama de gato	P13- Cabo de Guerra,Arco e Flecha, Corrida de Maracá , zarabatana, peteca, cama de gato Os alunos sempre receberam bem as atividades..

C20	Cabo de guerra, arco e flecha, bolinha de gude, peteca e a do barbante	Não
C16	Zarabatana, cabo de guerra, gavião e galinha, peteca	Cabo de guerra e gavião e galinha. Cabo de guerra nem sempre como eu esperava porque em uma das vezes gerou desentendimento com o time que perdeu... Gavião e galinha foi muito mais tranquila porque foi dada com séries iniciais no primeiro segmento, e com isso o "desentendimento" é bem mais difícil de ocorrer
C3	Conhecia a corrida de toras das crianças Panará e o Arranca Mandioca. Não conhecia o "mamãe galinha".	Não
C6	Não.	Não
C21	Não.	Não

Fonte: autora, 2023

A partir do quadro pode-se perceber que os professores já tinham ouvido falar de muitas das brincadeiras que foram apresentadas no curso, no entanto dos quinze cursistas que responderam que conheciam alguma brincadeira seis afirmaram nunca terem aplicado em suas aulas e o cursista 24 aponta que trabalhou com as brincadeiras, mas sem contextualizar que faziam parte também da cultura indígena. A brincadeira que foi citada como mais conhecida e aplicada foi o cabo de guerra que é uma brincadeira muito comum entre os povos indígenas, mas que normalmente é trabalhada nas aulas de EDF em uma perspectiva de brincadeiras populares ou ao fazer um trabalho de atividades de força.

Os jogos dos povos indígenas foram implementados em 1996 pelo Comitê, Intertribal – Memória e Ciência Indígena (ITC), que é uma organização sediada em Brasília, criada em 1991, e dirigida por indígenas, em parceria com o então Ministério do Esporte e apoio de diversos órgãos governamentais. As atividades esportivas dos jogos são escolhidas pelo Comitê. O lema dos Jogos dos Povos Indígena é “O IMPORTANTE NÃO É COMPETIR E SIM, CELEBRAR” e a cada ano são escolhidos temas para serem desenvolvidos nos Jogos e nas cidades sedes. Sobre os Jogos dos Povos indígenas foi perguntado dentro da avaliação no moodle qual o conhecimento que tinham sobre os Jogos dos povos indígenas e se já aplicaram algum/alguns deles nas aulas. O quadro a seguir sintetiza as respostas obtidas.

Quadro 4: conhecimento sobre as modalidades dos Jogos dos povos indígenas

Foram apresentadas várias modalidades dos Jogos dos povos indígenas. Você conhecia alguma delas?		Você já desenvolveu alguma modalidade apresentada dos Jogos dos Povos Indígenas em suas aulas de Educação Física?
C9	Arco e flecha, arremesso de lanças, cabo de força, corrida de tora e outras.	Sim. Em 2016 trabalhei com um ano de escolaridade com o tema Jogos dos Povos Indígenas.
C6	Não	Não.
C7	Sim, huka huka	Huka huka. Desenvolvi no contexto de turmas de ensino médio no turno noturno. A experiência foi em parceria a um projeto de extensão que participo.
C3	Conhecia a corrida de tora, o peikrã, arco e flecha, arremessos de lança, cabo de guerra e o huka huka	Já desenvolvi o huka huka. Foi bem interessante, os alunos gostaram bastante e acharam bem desafiador.
C8	Não.	Não.
C13	Arco e Flecha, Arremesso de lança, cabo de Guerra, Corrida com Tora Peteca e 100 metros	Não.
C5	As modalidades orientais, algumas lutas de demonstração, huka huka.	Huka huka na unidade de lutas, como lutas brasileiras e de forma adaptada, a regra é que tinha que fazer o adversário sair do círculo.
C17	Peikran (Peteca) Corridas de Velocidade 100m Cabo de Força (guerra) Thimore (boliche) uka uka	Peikran (Peteca) Corridas de Velocidade 100m Cabo de Força (guerra) Thimore (boliche) Foi muito produtiva , realizei as atividades mas não sabia que eram brincadeiras indígenas
C16	peteca, corrida de cem metros e a corrida com tora	corrida de cem metros... quando falei sobre o atletismo dei todas as modalidades do atletismo na escola, algumas de forma adaptada, mas todas que compõe o atletismo...
C7	Huka- huka	P7- Durante a tematização de lutas geralmente tento incluir o huka huka
C20	Huka-Huka	P20- Não.

A partir do quadro pode-se perceber que os professores já tinham ouvido falar de algumas modalidades dos jogos dos povos indígenas que foram apresentadas no curso, no entanto dos onze cursistas que responderam ao questionário quatro afirmaram nunca terem aplicado em suas aulas. Ademais, o cursista 17 afirma ter realizado algumas dessas modalidades, contudo sem saber que eram práticas dos Povos Indígenas, e o cursista 16 utilizou algumas dessas atividades que estão presentes nos jogos dos povos indígenas, mas que são praticados dentro da modalidade esportiva do atletismo, sendo assim só as utilizou na vertente da prática esportiva em si. Outro ponto que chamou atenção foi que a maioria dos cursistas mencionaram o conhecimento da luta indígena Huka-Huka e alguns deles já aplicaram na sua prática pedagógica.

O Huka-huka tem sua origem na região Centro-Oeste brasileira, especificamente no estado do Mato Grosso (MT). O Huka-huka faz parte do cotidiano destes povos, tendo na sua prática rituais que envolvem o corpo e a alma de seus praticantes, englobando filosofia e religião. O auge da manifestação do Huka-huka em tais localidades ocorre no Quarup, que é uma cerimônia de homenagem aos mortos ilustres, feita pelos povos indígenas da região do Xingu (ISA, 2011). Para se tornar um lutador de Huka-huka o jovem, de ambos os sexos, precisa passar por um processo de reclusão.

Assim como diferentes brincadeiras e jogos essa luta ela tem uma relevância e significado muito importante para os povos indígenas então é importante que os professores ao trabalharem com essa prática corporal façam a devida contextualização sobre ela.

A fala a seguir aponta uma estratégia interessante para abordar as lutas indígenas dentro do conteúdo de lutas brasileiras.

Huka Huka na unidade de lutas, como lutas brasileiras e de forma adaptada, a regra era que tinha que fazer o adversário sair do círculo (C17 AS).

Sendo assim, independente da maneira que a atividade será apresentada é fundamental que seja apresentada a história e origem da luta bem como a importância e representatividade que ela apresenta para seu povo.

7.1.5 Potencial de aplicabilidade do Produto Educacional

Na categoria 3 da organização do material e potencial de aplicabilidade do produto educacional foram analisados os itens fechados do questionário que buscavam avaliar o

potencial de aplicabilidade e organização do produto educacional. Os sujeitos deviam escolher uma das afirmações em relação a características do material didático, que eram apresentadas sob a forma de escala tipo Likert, com as opções escalonadas da concordância plena à discordância plena: concordo plenamente (5), concordo em parte (4), não concordo nem discordo (3), discordo em parte (2) e discordo totalmente (1). Além de escala de likert foram selecionadas algumas falas que mencionam a possibilidade de aplicação e organização. 13 cursistas responderam ao questionário a seguir.

1) As imagens, informações e temas propostos no material apresentam potencial para promover o interesse dos professores para trabalhar a temática indígena em suas aulas. Somente o cursista 13 respondeu **concordo em parte (4)** Todos os outros responderam **concordo totalmente (5)**

2) O material apresenta propostas adequadas para trabalhar com a temática indígena nas aulas de Educação Física. Somente o cursista 12 respondeu **concordo em parte (4)** Todos os outros responderam **concordo totalmente (5)**.

3) O material contempla conteúdos presentes no currículo de Educação Física. Todos os cursistas responderam: **concordo totalmente (5)**.

Estou me sentindo muito inspirada e animada para colocar em prática o que aprendi através dos vídeos e do material em pdf disponibilizado. Foi de fácil leitura, bem didático e pedagógico. São diversas possibilidades que temos para desconstruir estereótipos criados e que se perpetua até os dias atuais. É nosso papel como professores desconstruir esses estereótipos e compartilhar as brincadeiras originárias na nossa cultura (C3 AS).

A cursista 3 se mostra muito interessada e inspirada para colocar em prática o que aprendeu no curso, mostrando que o material apresenta um potencial para promover o interesse dos professores para trabalhar com esse assunto nas aulas de Educação Física

Agradecer a oportunidade e parabenizar a professora por toda a sua disponibilidade e por desmistificar a crença de que o conteúdo é inacessível. Mais que isso: trazer propostas de abordagens responsáveis (C8 AS).

O cursista 8 comenta sobre como o material e o curso apresentaram propostas que dialogaram com a realidades dos professores para que se tornasse possível aplicar em sala de aula. Ademais, aponta que o material apresentou uma abordagem responsável o que parece apontar sobre a contextualização que é feita no material apresentando as características de cada

povo, assim como a fundamentação das diferentes atividades ao apresentar os diferentes jogos e brincadeiras.

Apenas elogios!!! Material bem rico para um assunto que muitos de nós profissionais ainda não havia colocado nas nossas aulas! Uma temática que parecia tão distante de mim quando iniciei o curso hoje pude trazer para bem perto e utilizar nas minhas aulas!! Gratidão (C17 AS).

- 4) As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda os objetivos do material. Todos responderam: **concordo totalmente (5)**
- 5) As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda como o material deve ser utilizado. Somente o cursista 13 respondeu **concordo em parte (4)**. Todos os outros responderam **concordo totalmente (5)**

Achei super didático e muito eficiente, para que o fácil manejo possa ser aplicado dentro da sala de aula (P16 AS).

A cursista 16 destaca o fácil manejo para utilização do material na sala de aula.

- 6) A organização do material (distribuição das seções, divisão por capítulos) é adequada à proposta apresentada. Todos os cursistas responderam: **concordo totalmente.**
- 7) A diagramação do material é adequada. Somente o cursista 7 respondeu **concordo em parte**. Todos os outros responderam **concordo totalmente.**
- 8) A redação é clara e direta. Todos responderam: **concordo totalmente.**

De uma maneira geral, com base nas avaliações no Survey e nos dados qualitativos é possível inferir que os cursistas demonstraram alto grau de concordância em relação à maioria dos itens apresentados no que se refere ao potencial de aplicabilidade do material. Desta forma, acredita-se que o produto educacional tem potencial de ser aplicado no contexto das aulas de Educação Física.

8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou sistematizar um material didático que subsidie professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados à temática indígena e à

autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental.

Ao chegar ao final desta pesquisa analiso o percurso que suscitou a construção do produto educacional e tenho a pretensão de acreditar que, a despeito de algumas pedrinhas no caminho, consegui ser uma professora pesquisadora que elaborou uma ferramenta capaz de suprir, em certa medida, as lacunas sobre a temática que me inspiraram a escolher esta pesquisa.

Como limitação da pesquisa identifica-se o baixo número de participantes no curso de extensão. Isso pode ter ocorrido em função da realização do curso de forma remota. Essa modalidade de ensino foi utilizada com muita frequência no período em que o trabalho remoto era a alternativa possível por conta da pandemia da Covid-19.

Registra-se que um agravante para essa baixa adesão pode ter sido o fato que alguns professores, segundo seus próprios comentários, estavam cansados de participar de formações e cursos com o formato online porque já vinham sendo bastante exigidos na jornada de trabalho docente com as aulas no mesmo formato.

Como desdobramentos da pesquisa, aponto que seria de bom alvitre a continuidade de estudos sobre os diferentes povos indígenas para conhecer, ampliar e entender os significados de outros jogos e brincadeiras destas centenas de etnias. Uma outra vertente de pesquisa poderia ser debruçar-se nas práticas corporais de danças e lutas, neste alvissareiro cenário em que, finalmente, se coloca a devida luz na importância da valorização dos povos originários.

Urge a promoção no ambiente escolar e na própria sociedade de imagens positivas, verdadeiras e atuais sobre os Povos Indígenas de forma a enterrar de uma vez por todas a visão estereotipada que os acompanham de que sejam violentos, ardilosos, sujeitos, indolentes, canibais desprovidos de educação, conhecimento, civilização, língua e valores éticos e morais. Temos consciência que os Povos Indígenas possuem histórias e civilizações milenares próprias tão ou mais avançadas que as civilizações de base europeia no tocante a valores, conhecimentos e tecnologias desde épocas remotas até os dias atuais (BANIWÁ, 2019).

É possível dizer que a construção da unidade didática “Vivendo as brincadeiras indígenas” representa uma proposta inovadora e que busca suprir uma lacuna referente à produção de materiais didáticos sobre a temática para as aulas de Educação Física. É inovadora, porque, via de regra, o que se observa nas aulas de Educação Física Escolar são iniciativas no sentido de vivenciar brincadeiras e jogos indígenas, mas sem conter, como ora propomos, uma abordagem analítica da realidade com discussões e reflexões capazes de incidir na formação da consciência crítica dos alunos.

Nesse sentido, o curso de extensão com foco na a apresentação do produto educacional com potencial para auxiliar professores a aplicarem em sala de aula as brincadeiras e jogos indígenas de forma contextualizada, está pautado no interesse em suprir uma das lacunas existentes na formação inicial dos professores de EDF sobre a temática indígena, qual seja o número reduzido de produções sobre o assunto. Adicionalmente, este curso busca instrumentalizar o professor para aplicar esse conteúdo na sala de aula.

Lamentavelmente observamos que a promoção da lei n. 11.645 que se refere ao estudo da história e da cultura indígena ainda esbarram em limites complexos como a morosidade e o baixo interesse das instituições escolares em promover cursos de formação de professores e produzir material didático específico sobre o assunto. Vemos que os cursos de licenciatura continuam falhando na relevância da temática de forma que os professores continuam carentes das competências e habilidades requeridas para o ensino adequado da história e cultura indígena. Desta forma faz-se imprescindível que professores e alunos se apropriem dos conhecimentos sobre o tema tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que sobrepassem a versão dominante.

Extremamente relevante e gratificante foi o resultado das avaliações e comentários do curso em que, de forma quase unanime, os participantes disseram se sentir mais autoeficazes para lidar com a temática indígena bem como referendaram a utilização da unidade didática em sala de aula. Além disso, os comentários dos participantes corroboram com o incentivo aos docentes de Educação Física Escolar para inserção da temática em sua prática pedagógica, o que confirma a relevância social da pesquisa. Os dados qualitativamente apresentados indicam uma factível contribuição na elaboração de vertentes no contexto do ensino e formação continuada sobre a temática indígena, o que configura a relevância profissional da pesquisa.

A unidade didática “Vivendo as brincadeiras indígenas”, cuja relevância acadêmica foi demonstrada neste estudo, deve ser utilizada pelo docentes de EDF nas suas práticas pedagógicas e, sobretudo, concretiza o objetivo geral da pesquisa visto ser o material didático sistematizado para subsidiar professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados à temática indígena e à autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÂNGELO, F. N. P. de. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2020.
- AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. (Série teoria social cognitiva em contexto escolar, v. 2).
- BANIWA, G. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. *In*: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, 2019. p. 82-105.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.
- BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.
- BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 116-133.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2023.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 26 maio 2023.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria: Laced, 2014. (Série Traçados, v. 3).

COSTA, E. M. da. **As práticas lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4293>. Acesso em: 26 maio 2023.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da. Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: resultados de um projeto de extensão. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 77-95, 2014. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/499>. Acesso em: 16 ago. 2020.

IBGE. **Censo demográfico [2010]**. Sobre: características gerais dos indígenas – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9677>. Acesso em: 9 jul. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1ginaPrincipal>. Acesso em: 10 jul. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil Mirim**. Disponível em: <https://mirim.org/>. Acesso em 10 jul. 2021.

MENDES, N. Jogos Mundiais Indígenas não são as “Olimpíadas” dos povos tradicionais; conheça a competição. **Portal EBC**, Brasília, 16 maio 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/esportes/2015/10/jogos-mundiais-indigenas-nao-sao-olimpiadas-dos-povos-tradicionais-conheca>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MOREIRA, L.; PERES, J. Atividades culturais indígenas na Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 10, n. 1, p. 83-93, mar. 2019. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2345>. Acesso em: 26 maio 2023.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos – roda de conversa com educadores. Lorena: U'KA Editorial, 2017.

MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. *In*: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, 2019. p. 40-54.

NASCIMENTO, R. G. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. *In*: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, 2019. p. 140-156.

PERES, J. de J. P. **Representações étnico-sociais e esporte**: a participação brasileira nos primeiros Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2017.

PINTO, L. M. S. M. Legados dos Jogos dos Povos Indígenas. *In*: FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M. (org.). **Celebrando os jogos, a memória e a identidade**: XI Jogos dos Povos Indígenas – Porto Nacional – Tocantins, 2011. Dourados: UFGD, 2015. p. 37-56.

QUINTANS, V. P. A. **Ensinar a aprender francês na escola**: o processo de construção de uma estória-ferramenta para o 6º ano fundamentada na autorregulação da aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019.

RODRIGUES, R. P. A Política Pública do Ministério do Esporte e os Jogos dos Povos Indígenas. *In*: FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M. (org.). **Celebrando os jogos, a memória e a identidade**: XI Jogos dos Povos Indígenas – Porto Nacional – Tocantins, 2011. Dourados: UFGD, 2015. p. 29-36.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-177.

SELAU, F. F. *et al.* Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 2, p. e20180188, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/3tZPZhBFZWw6sDLLV5pdhJD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, A. J. da; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/d5Z7TtgG8PgKQFmnWcjZZMy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, M. P. da; RIBEIRO, J. P. M.; NAZARENO, E. Povos indígenas e as relações culturais, econômicas e políticas: reflexões sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade. **Tellus**, Campo Grande, ano 20, n. 43, p. 33-58, set./dez. 2020. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/684/760>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Práticas docentes).

SILVA, K. R. X. P. da; ALVES, V. P. O sujeito que aprende na perspectiva da teoria social cognitiva (TSC). *In*: SILVA, K. R. X. P. da; MOREIRA, M. R. (org.). **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador**: reflexões, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2016. p. 53-67.

SILVA, K. R. X. P. da; MOREIRA, M. R. (org.). **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Quadro de horários**: [Disciplina GGJ00006] CULTURA POPULAR E MOVIMENTO. [Ver Ementa]. Niterói, [2008?]. Disponível em: https://app.uff.br/graduacao/quadrodehorarios/?utf8=%E2%9C%93&q%5Bdisciplina_nome_or_disciplina_codigo_cont%5D=Cultura+Popular+e+Movimento&q%5Banosemestre_eq%5D=20231&q%5Bdisciplina_cod_departamento_eq%5D=&button=&q%5Bidturno_eq%5D=&q%5Bidlocalidade_eq%5D=&q%5Bvagas_turma_curso_idcurso_eq%5D=&q%5Bcurso_ferias_eq%5D=&q%5Bidturmamodalidade_eq%5D=. Acesso em: 29 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Quadro de horários**: [Disciplina GGJ00045] EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. [Ver Ementa]. Niterói, [2018?]. Disponível em: https://app.uff.br/graduacao/quadrodehorarios/?utf8=%E2%9C%93&q%5Bdisciplina_nome_or_disciplina_codigo_cont%5D=Cultura+Popular+e+Movimento&q%5Banosemestre_eq%5D=20231&q%5Bdisciplina_cod_departamento_eq%5D=&button=&q%5Bidturno_eq%5D=&q%5Bidlocalidade_eq%5D=&q%5Bvagas_turma_curso_idcurso_eq%5D=&q%5Bcurso_ferias_eq%5D=&q%5Bidturmamodalidade_eq%5D=. Acesso em: 29 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Educação. Departamento de Educação Física e Desportos. **Ementas e programas analíticos**. [Seropédica], [201-]. Disponível em: <https://cursos.ufrrj.br/grad/educacaofisica/files/2019/04/EMENTAS-E-PROGRAMAS-ANAL%3%8DTICOS-DO-CURSO-DE-GRADUA%3%87%3%83O-LICENCIATURA-EM-EDUCA%3%87%3%83O-F%3%8DSICA-DEPARTAMENTO-DE-EDUCA%3%87%3%83O-F%3%8DSICA-E-DESPORTOS-INSTITUTO-DE-EDUCA%3%87%3%83O-UFRRJ-3.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, p. 1-16, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 26 maio 2023.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP com aprovação



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crenças de Autoeficácia Docente de Professores de Educação Física para o Ensino de Brincadeiras e Jogos de Matriz Indígena

Pesquisador: CATHARINA ROMEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53812621.2.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.149.501

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO:

O processo de escolha deste tema de pesquisa surgiu das minhas experiências pessoais e profissionais. Desde criança fui apaixonada por atividade física e esporte. Fui atleta federada de volei na infância e adolescência e sempre me destacava nas aulas de EDF. Os colegios nos quais estudei adotavam as mesmas práticas corporais esportivas e valorizavam apenas os alunos que apresentavam boa destreza motora. Quando me tornei professora de EDF meu sonho era trabalhar em escola e acreditava que eu poderia fazer diferente do que vivenciei como aluna, estimulando a todos indiscriminadamente. Queria promover uma educação física que abordasse temas diversificados dentro da cultura corporal, de forma a atender a todos os alunos e que respeitasse as diferenças e valorizasse os saberes de cada indivíduo. Contudo, quando me formei não consegui trabalho em uma escola e segui o caminho na área do bacharelado trabalhando com volei e treinamento funcional. Cerca de um ano após a formatura surgiu a oportunidade de trabalhar em uma pequena creche no bairro de Laranjeiras na qual eu trabalhava apenas um dia na semana no período da tarde. Havia pouquíssimos alunos por turma, cerca de 10 crianças. As aulas não tinham uma proposta curricular definida e aconteciam em um ambiente em que a EDF não era muito valorizada. Mesmo assim eu amava o que fazia. Era o dia mais feliz da semana para mim. Essa experiência foi suficiente para perceber qual realmente era o caminho a seguir. Neste contexto, vislumbrei que podia alçar voos mais altos e conseguir um emprego melhor na EDF escolar.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

Comecei a estudar para concursos. Houve fracassos, decepções, mas persisti nos estudos, acreditando que um dia meu sonho se tornaria realidade. Em abril de 2016 fiz a prova para professor de EDF do município do Rio de Janeiro. Estudei muito, durante meses, contudo mais uma vez não tive êxito. Cheguei a pensar que nunca conseguiria. No entanto, um ano depois abriu uma única vaga para professor de EDF do Colégio Pedro II e eu tinha poucas esperanças de conseguir a vaga. Ainda assim fiz a prova e aqui estou eu, professora de EDF, muito feliz e orgulhosa do caminho que estou seguindo. Meu primeiro ano na escola foi muito desafiador, uma escola grande, com muitas cobranças e eu com pouquíssima experiência. Ansiedade e insegurança eram minhas companheiras na véspera das aulas. A elas se juntava a frustração, quando as aulas não saíam da maneira que eu esperava. Tinha muita dificuldade para conseguir “controlar” a turma e dessa forma minha autoeficácia docente, entendida como a crença de que podia realizar as tarefas docentes, muitas vezes ficava abalada. Percebi que precisava mudar esse cenário. Sabia que os desafios na docência eram enormes e já ouvira muitas queixas dos meus colegas também professores, mas não podia deixar meu sonho virar pesadelo. Compreendi que precisava buscar uma formação continuada e ajuda social de outros professores. Comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GEPEAIINEDU) do Colégio Pedro II. O grupo me ajudou a refletir sobre os caminhos e estratégias para a prática docente. Por meio desse grupo conheci a Teoria Social Cognitiva (TSC) que é uma abordagem interacionista que entende que o homem é produto e produtor do meio em que vive. A escolha da temática crenças de autoeficácia docente para o ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena está relacionada tanto a TSC quanto ao currículo da Educação Física do Colégio Pedro II, que apresenta como proposta uma abordagem multicultural que busca romper com práticas pedagógicas baseadas na homogeneização e no caráter monocultural, reconhecendo nossas identidades culturais através da valorização das diferentes manifestações culturais durante as aulas. O currículo de EDF do colégio Pedro II tem como referência 5 princípios que embasam o processo de ensino, são eles: 1) Evitar o daltonismo cultural: fugir de práticas corporais pertencentes a uma cultura hegemônica; 2) Reconhecer nossas identidades culturais: evitar a fixação de identidades hegemônicas como norma, de forma a favorecer a construção do conhecimento relativo às diversas manifestações culturais da Educação Física, valorizando as vozes consideradas “subjugadas”, ou minoritárias; 3) Ancoragem social dos conteúdos: contextualizar as aulas com base nas diferentes realidades nas quais os estudantes estão inseridos; 4) Descolonização do currículo: destacar não só os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

historias de luta. (Esse principio parte do pressuposto de que as manifestacoes culturais hegemonicas na Educacao Fisica se fundamentam nas identidades culturais dos colonizadores em detrimento dos povos colonizados; 5) Justica curricular: diversificar tematicas e acoes pedagogicas, reafirmando, assim, a necessidade de se abordar um rol mais amplo da cultura corporal e superar a restricao historica da disciplina a conteudos presentes nas culturas hegemonicas, como o esporte (CP II, 2018, p. 9). Dentro da diversidade de praticas da cultura corporal trabalhadas pela equipe de professores de EDF da qual faco parte, a tematica de jogos e brincadeiras de matriz indigena era o conteudo que a equipe se sentia menos segura para abordar com os alunos. Tal limitacao decorria do pouco conhecimento sobre o assunto, uma vez que nenhum docente teve durante a sua formacao inicial contato com alguma disciplina que abarcasse de forma contextualizada esse tema e tampouco na formacao continuada. A partir dessa constatacao, nos da equipe procuramos estudar sobre a tematica, mas conseguimos poucos materiais para dar subsidios aos nossos estudos. Um dos poucos exitos foi a obtencao do contato de uma professora de EDF do CAP da UFRJ que abordou os jogos dos povos indigenas durante seu mestrado. Assim, a convidamos para ministrar um curso para os professores do Departamento de EDF do Colegio Pedro II. Foi uma atividade de formacao continuada enriquecedora e bem contextualizada. Ela salientou alguns conceitos sobre os povos originarios que estao distorcidos ao longo da historia e profundamente enraizados na nossa sociedade. Foram realizadas tambem atividades praticas voltadas aos diferentes anos de escolaridade. Tal curso foi primordial para o aumento da minha crenca de que sou capaz de trabalhar com as brincadeiras e jogos de matriz indigena. Percebi o quanto e necessario se debruçar sobre o assunto, discutir a tematica indigena na comunidade escolar e auxiliar outros professores a se engajarem sobre esse assunto para proporcionar aos alunos uma abordagem que valorize os povos indigenas e suas lutas.

HIPÓTESE:

A hipotese dessa pesquisa e que uma unidade didatica sobre brincadeiras e jogos de matriz indigena tem potencial para favorecer o desenvolvimento das crenças de autoeficacia de professores de Educacao Fisica para o ensino dessa tematica.

METODOLOGIA PROPOSTA:

Pesquisa de abordagem quali-quantitativa, descritiva e exploratoria, que visa obter dados para a sistematizacao de um material didatico que subsidie professores de Educacao Fisica(EDF) a trabalharem com a tematica indigena no 1o segmento do Ensino Fundamental. Esse material sera

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

avaliado por professores de EDF em um curso de extensão sobre tres aspectos: avaliar o conteúdo do material didático; avaliar a forma que o material esta apresentado; avaliar o potencial de aplicabilidade da unidade didática construída nesta pesquisa. A pesquisa será realizada com professores de Educação Física, que estejam atuando ou já atuaram no 1º segmento do ensino fundamental das redes públicas ou privadas de ensino, interessados em participar de um curso de extensão sobre jogos e brincadeiras de matriz indígena a ser oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAINEDU). Os professores serão recrutados por meio de convite pelas redes sociais e pela página oficial da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. Os professores deverão ter pelo menos um ano de experiência na sala de aula. Sabe-se que para trabalhar com determinado conteúdo o professor deve possuir experiências prévias e acreditar ser capaz de trabalhar com o assunto, ou seja, precisa desenvolver a sua autoeficácia. Assim, será aplicado aos docentes um questionário para observar o quanto autoeficaz os professores se sentem para trabalhar com brincadeiras e jogos de matriz indígena nas aulas de EDF. Tal questionário será realizado online, de forma anônima, com a utilização da ferramenta Survey, e abordará pontos tais como: experiências e conhecimentos prévios que os docentes têm sobre a temática, recursos utilizados para preparar as aulas, influências de modelos ou de persuasão social e sobre estados fisiológicos. O link que encaminha o questionário estará acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual os docentes que concordem em participar da pesquisa deverão marcar a opção "Eu li e concordo em participar da pesquisa". No caso de recusa, basta que saiam da página do questionário. Também será disponibilizado o e-mail da pesquisadora de modo que os participantes possam entrar em contato e tirar as possíveis dúvidas. Junto ao questionário haverá um formulário para o docente que tenha interesse em se inscrever no curso. Não há garantia que o docente participará do curso pois sua participação estará sujeita a disponibilidade de vagas, a qual respeitará a ordem de inscrição. O curso de extensão terá carga horária de 30 horas, não presencial, disponibilizado gratuitamente pela plataforma Moodle e conferência web da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). O processo de consentimento livre e esclarecido será feito a partir do acesso ao link do questionário online pelos participantes. O link do questionário será disponibilizado juntamente com um vídeo-convite no qual a pesquisadora apresentará os itens do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na primeira tela do questionário será disponibilizado o TCLE, por meio do qual os participantes tomarão conhecimento dos objetivos, métodos, justificativa, benefícios e riscos. A pesquisadora disponibilizará seu contato telefônico e e-mail para que os participantes possam esclarecer eventuais dúvidas. Para os professores que optarem em participar das duas etapas da

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

pesquisa (responder ao questionário e participar do curso de extensão), a pesquisadora reiterara, no primeiro dia de curso, todos os esclarecimentos acerca dos objetivos, métodos, justificativa, benefícios e riscos envolvidos na pesquisa. Esse diálogo entre pesquisadora e participantes se dará ao longo de todo o processo de pesquisa. O projeto está em conformidade com as resoluções no 466/2012 e no 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e somente terá início após a obtenção do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) e sua respectiva aprovação pelo Comitê de Ética do Colégio Pedro.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Professores de Educação Física que trabalham ou já trabalharam com o 1º segmento do ensino fundamental, que tenham experiência de pelo menos um ano na docência e que respondam integralmente o questionário online sobre autoeficácia docente para trabalhar com brincadeiras e jogos de matriz indígena. Além disso é necessário que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Serão excluídos da pesquisa os participantes que não responderem o questionário por completo dentro do prazo estabelecido e/ou que frequentarem menos de 75% das atividades síncronas e assíncronas do curso de extensão.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Objetivo Primário:

Sistematizar um material didático que subsidie professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados a temática indígena e a autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

-Mapear as produções acadêmicas que envolvam o tema ensino de brincadeiras e jogos de matriz indígena nas aulas de EDF; Partilhar e aprimorar a unidade didática com professores de EDF do 1º segmento do ensino fundamental por meio de um curso de extensão; Avaliar o potencial de aplicabilidade do referido material junto a professores que atuam no segmento em tela.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Riscos:

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como mínimo. Isto porque, considerando as características do projeto, você poderá apresentar algum tipo de desconforto ao responder o questionário online ou ao participar do curso de extensão. Para minimizar possíveis constrangimentos, a pesquisadora se compromete a respeitar os valores, hábitos e costumes praticados por você e se manterá atenta aos sinais de desconforto emitidos por você em todas as etapas da pesquisa. Ela também se coloca a disposição para esclarecer possíveis dúvidas e prestar as devidas orientações. Você terá acesso aos dados da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar.

Benefícios:

A pesquisa apresenta como benefício indireto o desenvolvimento de discussões sobre a temática indígena no âmbito educacional e social e pode oferecer subsídios ao fazer pedagógico dos docentes nas aulas de Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

(1) "Trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativa a ser realizada com 100 professores de Educação Física que atuam ou já atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando "Sistematizar um material didático que subsidie professores de Educação Física (EDF) acerca de conhecimentos relacionados a temática indígena e a autoeficácia docente para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos de matriz indígena no 1º segmento do Ensino Fundamental". O convite para participar da pesquisa será feito por meio das redes sociais e pela Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. Os sujeitos que manifestarem interesse receberão links com um vídeo da pesquisadora, esclarecendo os objetivos e procedimentos da pesquisa, o TCLE e um questionário inicial. Ao final do questionário o participante poderá manifestar interesse em participar de um curso para colaboração na elaboração e avaliação do produto educacional. Os materiais produzidos durante as atividades do curso servirão também como material de análise.

(2) São esperados 100 participantes de pesquisa no Brasil como consta no arquivo intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817590.pdf", postado em 26/11/2021.

(3) A duração do estudo será de aproximadamente 8 meses no Brasil, como consta no arquivo intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817590.pdf", postado em 26/11/2021.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Recomendações:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considera-se que o projeto atende aos termos éticos e obrigatórios exigidos pelas normativas que regulam a ética em pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817590.pdf	26/11/2021 22:01:51		Aceito
Outros	Email_solicitacao_de_cursos_de_Extensao_vinculados_ao_MPPEB_CPII_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:36:13	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Formulario_de_Projeto_de_Extensao_estudantes_pos_graduacao_EAD_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:30:47	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:28:08	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:25:42	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Anuencia_DG_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:21:12	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Declaracao_de_orientacao_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:12:20	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_de_custos_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:07:38	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 21:04:24	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 20:55:47	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma_e_curriculo_lattes_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 20:51:32	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
Orçamento	Orcamento_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 20:49:29	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 20:48:40	CATHARINA ROMEIRO	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.501

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Catharina_26_11.pdf	26/11/2021 20:46:08	CATHARINA ROMEIRO	Aceito
----------------	------------------------------------	------------------------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Dezembro de 2021

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

APÊNDICE A – Curso de extensão: Módulo 1

Catharina_Atividade assíncrona - Módulo 1

De acordo com o referencial que fundamenta este curso, a autoeficácia é a percepção que se tem sobre a própria capacidade de realizar determinadas ações para atingir algum objetivo em uma área específica.

A autoeficácia é construída a partir de 4 fontes : **a experiência de domínio direta** (aquilo que você já fez e teve sucesso ou percebeu como uma experiência positiva), **as experiências vicárias** (o que você aprendeu a partir da observação de outras pessoas realizando a tarefa), **a persuasão social** (as falas de incentivo que você recebe, ou as avaliações - positivas ou não - a respeito dos resultados de uma tarefa que você realizou) e os **efeitos fisiológicos e psicológicos** (as alterações que você percebe quando vai realizar/está realizando uma tarefa: suor, coração acelerado, ansiedade...).

Question Title

1. Seu nome:

Question Title

2. Considerando a sua autoeficácia para ensinar os conteúdos da Educação Física, quais/qual das 4 fontes de autoeficácia você considera mais frequente(s) no cotidiano de sua prática pedagógica?

Question Title

3. Qual das 4 fontes você considera a mais potente para desenvolver a sua autoeficácia para ensinar conteúdos da Educação Física (indique apenas uma!)? Por que você considera essa fonte a mais potente?

Question Title

4. O quão autoeficaz você se considera para abordar a temática indígena nas suas aulas de Educação Física? Fale-nos um pouco sobre isso.

APÊNDICE B – Curso de extensão: Módulo 2

Catharina_Atividade assíncrona - Módulo 2

Question Title

1. Seu nome:

Question Title

2. No MÓDULO 2 foram apresentadas várias brincadeiras e jogos indígenas. Você conhecia algum ou alguns deles?

Não.

Qual/quais? (especifique)

Question Title

3. Você já aplicou algum jogo ou brincadeira abordados no módulo 2 em suas aulas?

Não.

Diga-nos qual/quais e conte-nos como foi a experiência!

Question Title

4. Considerando o conceito de autoeficácia e as respectivas fontes de construção apresentadas no Módulo 1, o quão autoeficaz você se considera para aplicar os conteúdos apresentados no MÓDULO 2 deste curso? Conte-nos um pouco sobre as reflexões que fez sobre o assunto.

APÊNDICE C – Curso de extensão: Módulo 3

Catharina_Atividade assíncrona - Módulo 3

Question Title

1. Seu nome:

Question Title

2. No MÓDULO 3 foram apresentadas várias modalidades dos Jogos dos povos indígenas. Você conhecia alguma delas?

- Não.
- Qual/quais? (especifique)

Question Title

3. Você já desenvolveu alguma modalidade abordada no Módulo 3 em suas aulas de Educação Física?

- Não.
- Diga-nos qual/quais e conte-nos como foi a experiência!

Question Title

4. Considerando o conceito de autoeficácia e as respectivas fontes de construção apresentadas no Módulo 1, o quão autoeficaz você se considera para aplicar os conteúdos apresentados no MÓDULO 3 deste curso? Conte-nos um pouco sobre as reflexões que fez sobre o assunto.

APÊNDICE D – Curso de extensão: Módulo 4

Catharina_Atividade assíncrona - Módulo 4

Question Title

1. Seu nome:

Question Title

2. O que é autoeficácia (defina com as suas palavras, a partir do que foi discutido no curso).

Question Title

3. Quais são as fontes de construção da autoeficácia? Liste-as e defina-as, com as suas palavras (tome como base o que foi discutido no curso).

Question Title

4. A partir do que foi discutido sobre a temática indígena neste curso, o quão autoeficaz você se considera para abordar essa temática em sala de aula? Conte-nos algumas das suas reflexões.

Question Title

5. O que você considera mais importante para desenvolver a sua autoeficácia para ensinar a temática indígena nas aulas de Educação Física? Conte-nos um pouco sobre as reflexões que fez sobre o assunto a partir do que foi discutido neste curso.