

POLIANA NAYARA GONÇALVES

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA INDÍGENA:

questões para a Educação Física escolar

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2016

POLIANA NAYARA GONÇALVES

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA INDÍGENA:

questões para a Educação Física escolar

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2016

AGRADECIMENTOS

É necessário após essa trajetória agradecer aqueles que percorreram esse longo percurso ao meu lado. Em primeiro lugar agradeço a Deus e meu Pai, por terem me dado estrutura suficiente para conquistar mais uma etapa de minha vida.

À minha mãe Penha, por ser uma inspiração exemplo de pessoa, que batalhou sempre para que eu pudesse ter uma educação de qualidade, além de me apoiar em todas as decisões.

À minha família e amigos, em especial a minha avó Irinéa, que compartilharam comigo experiências e saberes, me motivando para que eu alcançasse mais uma batalha.

Agradeço também ao meu orientador, professor José Alfredo Oliveira Debortoli, por acreditar na minha ideia de trabalho e me ajudar a concretizá-lo, sempre me aconselhando e mostrando qual a melhor maneira de obter esse resultado.

A todos os meus amigos de curso, principalmente Johnatas, Jéssica de Souza, Gleice, Thaís, Layene e Natália, com os quais nesses quatro anos de curso passei por momentos maravilhosos, apesar das dificuldades da graduação, mas que sempre me apoiaram e acreditaram em minha capacidade.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, especialmente Tarcísio Vago, Márcio Vieira, Marcus Taborda e José Ângelo Gariglio.

Agradeço a todos que partilharam comigo dessa jornada!

RESUMO

Os índios, assim como outras sociedades, possuem uma diversidade de cultura, a todo instante tentam se legitimar e incorporar o que foi passado de seus antepassados para a nova geração na aldeia, sendo que o mesmo acontece no ambiente escolar. Assim como na escola formal, que tem valores e regras impostas pela sociedade, uma escola indígena não está separada da sua comunidade, suas leis são feitas junto com o seu povo. O presente estudo teve como objetivo enfatizar a singularidade cultural e a necessidade de pensarmos uma escola e uma educação que atenda as necessidades e os direitos dos povos indígenas, e buscando resgatar seus conhecimentos para a Educação Física escolar. Para alcançar esse objetivo, o trabalho utilizou de diálogos bibliográficos com pessoas significativas da área de Educação Indígena e Educação Física. As considerações encontradas são pertinentes ao Governo, que deve possibilitar uma educação diferenciada contendo saberes próprios de aprendizagem do índio em seu contexto escolar e dialogando com suas necessidades, além de proporcionar livros didáticos adaptados para esse povo. E, na Educação Física é necessário introduzir a cultura corporal de movimento indígena dentro das escolas com aspectos mais amplificados, fazendo um resgate das mesmas.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Educação Física. Educação diferenciada. Escola.

ABSTRACT

The Indians, as well as other companies, have a diversity of culture, all the time trying to legitimize and incorporate what was passed down from their ancestors to the next generation in the village, and the same happens in the school environment. As opposed to the formal school, which has values and rules imposed by society, an indigenous school is not separate from the community, its laws are made with your people. This study aimed to emphasize the cultural uniqueness and the need to think of a school and an education that meets the needs and rights of indigenous peoples, and seeking to rescue their knowledge for Physical Education. To achieve this goal, the study used bibliographic dialogues with significant people in the area of Indigenous Education and Physical Education. The considerations are found relevant to the Government, which should enable a differentiated education containing own knowledge of the Indian learning in their school context and dialoguing with their needs, besides providing textbooks adapted to these people. And in Physical Education is necessary to introduce body culture of the indigenous movement in schools with more amplified aspects, making a ransom from them.

Keywords: Indigenous Education. Physical Education. Differentiated education. School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Relação de autoras e artigos sobre educação indígena

QUADRO 2 Relação de autores e artigos sobre Educação Física indígena

LISTA DE SIGLAS

FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SEE	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO E ESCOLA INDÍGENA	13
2.1. A cultura e os povos indígenas	14
2.2. Uma etnografia de uma educação escolar	16
2.3. Processos de escolarização indígena	19
2.4. Direitos indígenas, escola e educação	21
2.5. Contribuições e conclusões dos diálogos com pesquisa	23
3. CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA	27
3.1. O jogo da educação do corpo	27
3.2. Esporte e educação do corpo	29
3.3. Um projeto para a Educação Física Escolar	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

Segundo o censo do IBGE, em 2010, existem 800 mil índios na sociedade brasileira, sendo que 60% dessa população se encontra na região amazônica.

Durante a chegada dos portugueses no país até a sua independência, os índios eram vistos como pessoas a serem domesticadas, tanto para o trabalho quanto para a religião. Historicamente, houve o contato dos nativos com algum tipo de educação escolar cujos objetivos eram catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores alheios. (BURATTO, 2007, p. 3)

Os povos indígenas passaram a ter, a partir de 1988, com a implantação da nova Constituição, uma legislação específica que legitima sua diferença étnica dentro do território nacional, assegurando-lhes o uso de suas línguas maternas, de sua cultura própria e de seus territórios tradicionais, sendo que sua história e estruturas sociais ficam protegidas por lei e devem ser respeitadas em todas as instâncias do território brasileiro. As escolas indígenas a partir de então passaram a ter caráter fundamental na construção dessa identidade e história social, e muitos integrantes desses povos têm procurado na educação formal e escolar a integração e atuação dentro da sociedade nacional, buscando representação e reconhecimento pelos órgãos competentes de nossa nação, a fim de se incorporarem e serem aceitos e reconhecidos por esta, sem deixarem de ser etnicamente diferentes. (BARÃO, 2009, p. 84)

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p.56)

Os portugueses ao chegarem em 1500 para a colonização das terras brasileiras, encontraram povos que já habitavam o lugar, os índios.

Os jesuítas chegaram 1549 e dão início a catequese e a construção dos primeiros prédios escolares e igrejas para a domesticação desse povo. D. João pretendia inserir o catolicismo na vida indígena para povoar suas terras e convertê-los. O padre Antônio Vieira, em meados do século XVII, consolidou um modelo de escola, no qual o maior objetivo era a conversão religiosa desses povos e o preparo para o trabalho.

Desde a colônia do Brasil, os índios foram gradativamente perdendo o seu espaço para os portugueses. Desapropriaram-se de terras e abdicaram de alguns costumes. Para os Jesuítas recém-chegados, o novo País seria melhor se todos os habitantes falassem e

utilizassem a mesma língua e costumes, por isso a comunhão nacional onde todos fossem iguallados se fazia necessário.

Em 1779 os Jesuítas foram expulsos e as escolas acabaram sendo desativadas.

A sociedade indígena durante a evolução e construção da União, foi sempre um dos temas de diversas constituições com o propósito de ter uma comunidade igualada.

Após a independência, e desde 1834 existem atos e artigos adicionais propondo que a educação indígena seja uma comunidade assimilacionista¹, contendo a catequese, civilização branca e estabelecimentos de colônias indígenas como objetivos a serem legalizados. Isso mais tarde foi confirmado com a Constituição de 1934, no seu Artigo 5º em que a comunhão nacional dos indígenas passa a ser defendida claramente.

A Lei 6001 de 19 de Novembro de 1973, mais conhecida como Estatuto do Índio, garantiu o direito de alfabetização. O Artigo 50, desse Estatuto, determina: A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

A educação indígena está diretamente ligada aos direitos e deveres destacados nas Leis relacionadas a educação e a inclusão social. A Constituição de 1988 e a nova LDB asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. Isso remete que o professor dessa escola deve ser um índio de sua comunidade, porém existe a lei que cria um Fundo de Desenvolvimento e Valorização ao Magistério que beneficia esses professores a não serem leigos, tendo pelo menos o segundo grau para que possam realizar essa troca de conhecimento com a sua aldeia.

Art-210 É Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O MEC a partir das experiências dos professores indígenas, vem construindo cartilhas e livros para uso comum, pois entendem que para uma formação de qualidade as publicações de materiais didáticos devem estar associadas, para que há a reflexão

1 Corrente que preconiza a assimilação de culturas periféricas pelas culturas dominantes.

sobre a visão do mundo de cada povo indígena envolvido no processo. O material desenvolvido pode ser bilíngue ou não, de modo que tenha um bom uso em sala de aula.

Em 1988 o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI). O RCNEI está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação. O documento é dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada, "Para começo de conversa", no qual estão organizados os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que fomentam uma escola indígena intelectual, bilíngue e diferenciada. E, sua segunda parte "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas", que apresenta sugestões de trabalho para a construção de currículos escolares específicos para cada realidade. Isso é concretizado a partir de seis temas transversais (autossustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade, e educação preventiva para a saúde) e do trabalho com seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física).

A obrigatoriedade da Lei 11.645/08, diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tal abordagem não determina a existência de uma disciplina específica e solta. Sua proposta diz respeito a produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial.

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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)

Mariana Kawal Ferreira, em diagnóstico sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, resume a referida educação em quatro fases. Na definição da autora:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72)

Segundo Barão (2009), usar o termo educação indígena entende-se que o índio não tem um sistema próprio de educação. A sociedade propõe uma educação que deveria ser somente complementar e não substituta à desses povos. O termo correto é educação escolar para o indígena, pois assim realçamos que cada sociedade tem sua maneira de educar e fazer história.

A história oficial impôs aos índios uma homogeneização de suas línguas e culturas, fazendo com que toda a sociedade adotasse aquilo que os povos portugueses e espanhóis trouxeram na colonização do país. Os colonizadores destruíram as manifestações culturais das populações nativas com o objetivo de se criar uma pátria única.

Diversos povos indígenas começaram a se organizar, na tentativa de reverter esse processo de dizimação cultural. O modo no qual acharam que isso seria eficaz, foi criando a escola nas aldeias, para que pudessem repassar o conhecimento e prolongar a existência de sua sociedade e material cultural.

No entanto, a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. A relação que se estabeleciam eram de dominação e homogeneização cultural. (ZOIA, 2010, p.69)

O tema escolhido se faz necessário, pois o índio, diante de toda a sua história, e pelos direitos a ele estabelecido, tem o direito a ter uma educação diferenciada e de qualidade. Os indígenas, historicamente, nunca tiveram seus direitos reconhecidos fora

do movimento social e das lutas pelo reconhecimento de sua cidadania. Entretanto, é necessário ressaltar que foi a partir deles o nosso primeiro contato com uma cultura fortemente instaurada. É a partir deles que muitos jogos, brinquedos e brincadeiras são derivados. Então, é preciso compreender as necessidades que os indígenas têm, para continuarem propagando sua cultura e pertencendo a nossa sociedade.

Os índios, assim como outras sociedades, possuem uma diversidade de cultura, ou seja, a todo instante tentam se legitimar e incorporar o que foi passado de seus antepassados para a nova geração na tribo, sendo que o mesmo acontece no ambiente escolar. Assim com a escola formal, que tem valores e regras impostas pela sociedade, uma escola indígena não está separada da sua comunidade, suas leis são feitas junto com o seu povo.

O objetivo do estudo é enfatizar a singularidade cultural e a necessidade de pensarmos uma escola e uma educação que atenda as necessidades e os direitos dos povos indígenas, e buscando resgatar seus conhecimentos para a Educação Física escolar.

Este trabalho trata de um diálogo bibliográfico, que será dividido em dois capítulos, sendo o primeiro com a descoberta de como é a escola indígena, e o segundo, quais contribuições indígenas podem ser associadas à Educação Física escolar. No primeiro momento esse diálogo dará junto com quatro pesquisadoras da área de educação indígena, sendo elas, Ana Gomes², Ângela Nunes³, Antonella Tassinari⁴ e Clarice Cohn⁵. E, no segundo momento o diálogo será com três pesquisadores da área de Educação

2 Pós Doutorado em Antropologia Social, professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

3 Doutorado em Antropologia da Educação pelo Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal(2004). Bolseiro de Pós-Doutoramento do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, Portugal.

4 PhD em Antropologia Social, professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

5 Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo, Brasil (2006). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Física, sendo eles, Arthur de Almeida⁶, Beleni Grando⁷, e Maria do Socorro de Albuquerque⁸.

6 . Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília, Brasil (2013). Professor do Centro Universitário de Brasília, Brasil.

7 . Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil(2004). Conselho Fiscal da Fundação Uniselva da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

8 . Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil(2005). Associado da Universidade Federal do Acre, Brasil.

2 CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO E ESCOLA INDÍGENA

Antes de iniciar o diálogo sobre a Educação Física indígena, é preciso entender em qual contexto escolar estes estão inseridos, então, será realizado um diálogo com algumas pesquisadoras formadas na área antropológica e educacional, para entender se o que está presente nas leis, é realmente visto no ambiente de ensino, e quais contribuições indígenas estão presentes na escola diferenciada.

Se faz necessário um trabalho com a temática indígena, pois os índios têm o direito a educação, e para que essa educação ocorra, é necessário que a escola dialogue com seus direitos singulares.

Os índios tiveram uma experiência escolar, nos anos da colonização, junto com os jesuítas. Após a partida destes, era preciso manter a escola, porém com outra finalidade. Era preciso repassar a cultura de seu povo e os ensinamentos sobre língua materna.

Os trabalhos que acompanharão esse diálogo são os descritos no quadro abaixo:

Quadro 1. Relação de autoras e artigos sobre educação indígena escolar

Autoras	Artigos
Ana Maria Rabelo Gomes	O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação (2006)
Ângela Maria Nunes Machado Pereira	Etnografia de um projeto de educação escolar indígena, idealizado por professores Xavante: dilemas, conflitos e conquistas (2010)
Antonella Maria Imperatriz Tassinari	Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas (2009)
Clarice Cohn	Culturas em transformação: os índios e a civilização (2001)

Em seguida, será realizado os diálogos pertinentes a cada autor apresentado e quais colaborações eles trazem para a educação escolar indígena.

2.1 A cultura e os povos indígenas

O trabalho da pesquisadora Clarice Cohn inicia-se com os diversos significados da palavra cultura. Segundo a mesma, é decorrente as falas dos leigos sobre os povos indígenas perderem sua cultura, e serem menos índios. Porém, o que define a cultura, não são os seus traços constitutivos, mas sim o estabelecimento da fronteira entre um e outro, o que é feito pela atribuição da diferença, pelos traços diacríticos. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade, mas o que deve ser preservado é a sua diferenciação em relação as outras. Então, a cultura indígena não se perde e as sociedades indígenas atuam sempre em reconstituição de uma identidade diferenciada.

A figura do índio no Brasil e o espaço que ele ocupa na sociedade vem sendo modificado, ao mesmo tempo que ele é visto como parte da formação nacional . sendo importante para o passado, para a constituição da singularidade nacional . em outro, ele é menosprezado como parte dessa sociedade.

A autora após essa caracterização de cultura, expõe que a mesma está apta a mudanças, mas que isso não impede a reprodução e nem ampliação social. Assim como as outras culturas, a indígena está exposta a novos conhecimentos e até mesmo, novas identidades, que só tem a acrescentar o saber de seu povo.

A forma de comunicação e interação com outras comunidades são a partir de linguagens próprias, os índios não tem essa apropriação da vida social fora da aldeia, eles utilizam de sua língua materna e rituais para dialogar com o mundo. Essa forma de contato, se trata de uma cultura singular, na qual, gera conhecimentos individualizados, mas que demonstra que a fragmentação na transmissão pode ser uma estratégia para a reprodução e permanência desse saber. Essa simbologia só pode ser entendida como sendo produzida e reproduzida através de processos que são sociais e coletivos.

Para exemplificar seu trabalho, a autora fez pesquisas com os povos Xikrin, que são um subgrupo Kayapó com quatro aldeias no Estado do Pará e que utilizam a língua Jê. Para eles, o aprendizado é realizado por meio do olho e do ouvido, ambos órgão que

devem ser desenvolvidos, fortalecidos, nos indivíduos para que se tornem capazes de aprender. Para os Xikrin, não basta apenas ver algo para aprender a fazê-lo, mas deve-se efetivamente compreender o que está sendo feito, e isso se faz pelo ouvido. Portanto, não é feita a distinção de se aprende com os olhos ou com o ouvido, pois tudo que se vê, deve ser compreendido e entendido.

Os Xikrin se preocupam muito com sua transmissão cultural, assim como outros povos, eles passam seu conhecimento, suas formas de aprendizagem e tradição, entre as gerações. Ocorre o medo de todo esse saber se perder e desfazer essa cultura, por isso a perpetuação de novas aprendizagens devem ser contínuas. A cultura é a identidade desse povo.

Eles referem-se à sua identidade cultural como *me kukradjà*, que é um conhecimento coletivo, compartilhando, como o que é segmentado por natureza, ou seja, as prerrogativas individuais transmitidas individualmente. Seria também aquilo que chamados de tradição cultural, ou seja, tudo o que deve ser transmitido pelas gerações (o que é enfatizado pela necessidade da continuidade da transmissão), mas também para além do que poderia ser caracterizado como traços culturais, diacríticos, o que lhes é específico, o que os diferencia dos outros grupos étnicos, em geral, e dos *brancos*, em particular.

Os Xikrin no passado faziam guerra com outros povos, principalmente o povo branco. A guerra era uma fonte de recursos simbólicos e materiais, conseguiam por exemplo, de sementes para diversificar sua roça até mulheres e crianças que recebiam um marido ou pai adotivo na aldeia e os ensinavam a cultura Xikrin.

Atualmente eles são protegidos pela FUNAI, não realizam mais guerras, porém pode-se perceber uma apropriação de outras culturas feitas no decorrer desse tempo de lutas. Uma rede ampliada de trocas permite que os Xikrin deem seguimento ao seu processo de apropriação de bens do exterior, em suas viagens para as cidades ou para outras aldeias, por intermédio das fitas de gravadores e de vídeos que registram rituais praticados por outros índios, ao receberem visitantes, e pelas suas relações, mais ou menos bem-sucedidas, com as diversas categorias de *brancos* com que se defrontam.

A autora conclui que os Xikrin não são os únicos a nos fazer rever conceitos de tradição e sobrevivência cultural. E, ainda expõe que os índios devem se assumir como

os sujeitos de sua própria história, capazes de conduzir e negociar suas mudanças. Não sendo sistematizada a questão de ser menos ou mais índio, pois toda cultura passa por transformações.

2.2 Uma etnografia de uma educação escolar

Esse foi um trabalho etnográfico realizado por Ângela Nunes, no qual a pesquisadora foi a campo para desvendar as conquistas da escola diferenciada indígena e as contribuições que os professores indígenas conseguiram desempenhar junto a escola.

As nossas escolas públicas tradicionais, feitas de tijolos e praticamente iguais em relação ao formato, vem da perspectiva das escolas de Portugal, escolas modelos que o Governo pretende fazer assimilação na educação. Os índios após sofrerem com a colonização e a imposição de escolas para catequizá-los e educá-los, querem construir seus saberes, dentro da comunidade. Aquelas escolas do passado não os pertenciam, não faziam parte de seus contextos sociais. Então, a busca de autonomia deles, busca compreender todo um processo singular, adicionando a escola como parte da aldeia.

A escola redonda, era o lugar ideal para a aprendizagem indígena, era um lugar com o formato arredondado, sem paredes, com chão de terra batido e com telhados de folha de buriti, que se assemelhava as casas tradicionais da aldeia. Era o local onde para os professores, o ensino era mais adequado, onde os alunos se dedicavam mais as atividades propostas e no qual tinham o prazer de acordar cedo. A escola fazia parte do contexto da aldeia. Com a oferta que a Secretaria de Educação propôs, que seria de materiais didáticos, merenda escolar, salário para professores e outras melhorias, os índios após muita discussão, aceitaram essa ideia, porém tiveram de abdicar da escola redonda para uma tradicional, com o formato das escolas do governo, feita de tijolos e com telhados. A escola com essas construções, deixa de fazer parte da aldeia e fica como um lugar isolado, que denota um contraste com a formação da comunidade.

Antes dessa formatação de escola, houve discussões acerca de sua construção, foi pedido para que a escola tivesse o mesmo formato da antiga, podendo até ser de tijolos, porém arredondada e sem paredes. Para que fosse aceito essa negociação, era preciso ter um projeto de arquitetura para mostrar ao MEC. E como os índios não tinham

como fomentar essa idealização, ou eles aceitavam a proposta, ou todo o recurso material iria para outra aldeia.

Com essa retrospectiva sobre as discussões, professores, cacique e anciãos, começaram a entender essa demanda com outras visões, era necessário sim que a escola fizesse parte da aldeia, não sendo uma construção deslocada da mesma, contudo, era necessário, melhores condições de aprendizagem para as crianças e professores.

Essa nova concepção de ambiente escolar, segundo os professores indígenas, não trouxe algum benefício. De acordo com eles, o lugar era abafado, causando transpiração e comichões, prejudicando então, a concentração, a tranquilidade, a paciência para as lições, refletindo no interesse das crianças e disposição dos professores para trabalhar naquele espaço. Esses fatores não aconteciam na antiga escola, já que a construção era de alvenaria e telhas, e a palha de buriti que formava as paredes e telhados, deixava o local com uma temperatura amena e agradável.

A educação na aldeia se dá a todo momento, pois ela não é uma prioridade somente da escola. Bem cedo, um professor acorda e anda até o rio para tomar o seu banho matinal, pelo caminho, outras crianças o acompanham, levando consigo o carvão que sobra da fogueira da noite anterior. Ao passar pelas outras casas, as crianças molham o carvão com saliva e vão acordar a criança que ainda não despertou. Eles fazem isso até todas estarem acordadas. Segundo o professor, ter a cara pintada de carvão, é um sinal para sentir vergonha por não acordar cedo, é sinal de preguiça. Após todos acordados, eles brincam entre si, não havendo mais essa diferença de preguiçoso ou madrugador, vão para o rio tomar o banho matinal para seguir para a escola.

A brincadeira passa a ter um sinônimo de educação diferenciada, pois como já relatado, a educação é mais ampla do que o ambiente escolar, é utilizada da cultura para que desde cedo as crianças aprendam a ter responsabilidade, além de que os fazem ter mais concentração na sala de aula. Então, ao pensar numa educação indígena, é necessário estar presente sua singularidade cultural na escola.

Na aldeia, a primeira aula é dos pais, a escola é uma complementação do aprendizado. Todos devem estar envolvidos na formação do aluno, por isso, nas salas de aula, não há diferenciação dos que sabem ler e escrever dos que não o sabem, todos ficam na mesma sala. A sala possuía uma estrutura de fileiras para os avançados nos

estudos, e um canto de desenhos e brinquedos para os que ainda não aprenderam. Ressaltando que, os irmãos menores acompanham os mais velhos até a escola também.

A sala de aula tinha a configuração de fileiras, porém a professora tinha o desejo de realizar semicírculos, em que no início de cada atividade ou quando os alunos estavam dispersos, pudessem fazer danças e brincadeiras a frente. E que segundo ela, representa o povo Xavante.

A professora reconhece que não é fácil atender a todos os alunos individualmente e considera que o processo de alfabetização se tornará ainda mais complicado se seguir os livros escolares destinados para a escola. Portanto, os professores dessa aldeia preferem não utilizar desses materiais, e sim criar alternativas de materiais didáticos próprios, buscando em si mesmos, conteúdos e métodos a aplicar. Eles gostariam de suporte de especialistas para elaboração desse material, mas como isso não acontecerá, eles buscam em si, memórias de seu primeiro magistério, submetendo a uma reflexão crítica sobre a realidade da educação escolar para o seu povo, e buscando soluções.

Os livros em português são utilizados de maneira diferente, servem para treinar leitura, estudar e aprender sobre a vida dos não-índios, ou até mesmo para criar uma espécie de educação comparada.

O aprendizado dos alunos não é singular, e sim composto por toda a comunidade indígena, então, o conhecimento ocorre principalmente fora da escola, como por exemplo: na ida até o rio com os professores; no manuseio de argila na beira do rio; em casa nas tarefas domésticas; com os mais velhos ao tecer cestas.

Infelizmente, mesmo com as suas singularidades, ainda não é possível dizer que ali tem uma escola totalmente diferenciada. São feitas discussões com as secretarias e com a comunidade sobre o que pode melhorar. O horário seria um diferencial, apesar de ter que cumprirem as normas do governo, eles queriam fazer um regime em que as crianças estejam dispostas a aprender.

Em seu trabalho ainda ressaltou que as crianças sabem, elas tem um conhecimento próprio, como ao pegar um lápis e papel e escrever (mesmo sem ainda ter aprendido), elas sabem o que tem ali expresso, não está do jeito que é normalizado, mas tem um conhecimento. Da mesma forma que os mais velhos conseguem transmitir o que

é ser um Xavante, ao contrário dos adultos mais jovens, só eles sabem tecer uma cesta maior e mostrar quais são as obrigações do índio para as crianças.

2.3 Processos de escolarização indígena

A pesquisa de Ana Gomes se fez em Minas Gerais. No Estado possui quatro povos indígenas habitantes, sendo eles, Maxakali, Pataxó, Krenak e Xakriabá. A autora escolheu os Xakriabá para relatar as experiências escolares.

Gomes com esse trabalho se propôs explicitar os problemas e dificuldades recorrentes tanto na descrição e análise dos processos de escolarização dos grupos minoritários, quanto nas implicações para as propostas de intervenção pedagógica e para a formulação de políticas públicas.

Os Xakriabá teve o início de seu processo escolar a pelo menos sessenta anos antes da criação da escola indígena, antes mesmo do reconhecimento desses povos locais por parte da FUNAI, já que foram reconhecidos somente em 1987.

Apesar do processo de escolarização ter se dado anos antes da criação das escolas estaduais, pôde notar que com a escola esse processo foi intensificado e acelerado.

Antes de relatar as experiências escolares, a autora se baseando de outros pesquisadores como Paradise (1994), concorda que ensino não se dá somente verbalmente, e sim com a interação. Um exemplo citado é a relação de uma criança com sua mãe, que embora estejam em interação, não se olham e trocam pouquíssimas palavras, sem que isso signifique uma fragilidade, instabilidade ou mesmo ausência da situação interativa. E, mesmo se os sinais verbais e não-verbais de que a interação acontecia não fossem imediatamente perceptíveis para um observador habituado a um outro padrão de comportamento.

Estudos enfatizam as possibilidades de buscar uma organização das interações sociais na escola que sejam sensíveis aos padrões culturais das comunidades de origem dos alunos, fala-se então de uma pedagogia culturalmente orientada, que objetiva implementar as condições de sucesso acadêmico dos alunos pertencentes aos grupos minoritários. Ogbu (1999) insiste no fato de que a sua teoria tem um caráter explicativo, e

que não é voltada diretamente para a intervenção, pois procura entender o papel desempenhado pela comunidade na maneira como os grupos minoritários se relacionam com a escola. Para Philips (1993), essa seria uma forma de culpar as vítimas, uma vez que a própria ideia de identidade opositiva seria a forma pela qual professores atribuem sentido aos comportamentos dos alunos, e não uma orientação dos próprios alunos e de suas comunidades+.

Nas décadas de 1970 e 1980 acontece a luta pela terra, na qual levou a população a se dividir, permanecendo somente aqueles que escolhessem a afirmação da própria ancestralidade indígena. Se visualiza uma busca pela reconstrução da identidade indígena, processo esse que estreita a relação com a própria escola e que muito tem influenciado em suas dinâmicas.

O início da pesquisa foi marcado pela ideia de um grupo cuja cultura era caracterizada pela oralidade e pelo escasso ou inexistente contato com a escrita, assim como pela novidade da escola diferenciada trazia, ao estender o atendimento escolar a todas as crianças e professores das próprias aldeias.

A primeira fase da pesquisa identificou o número significativo de escolas na região. Com isso foram identificadas algumas professoras, que são contratadas como professoras indígenas, mas que já atuavam como professoras, anteriormente contratadas pela prefeitura local.

A partir de entrevistas com essas professoras, se fez um delineamento de como a escola se instaurava. Anteriormente, um membro da família que era alfabetizado servia de alfabetizador para os demais. Ainda não era possível caracterizar como escolarização, e sim como um grupo de crianças que eram instruídas por uma espécie de preceptor.

Em outros depoimentos de pessoas que atuaram como professoras, diziam que primeiro formava o grupo de alunos, decidia onde aconteceria as aulas (na maioria das vezes na casa de uma professora), após esses dados, era levado até a prefeitura uma lista de alunos, para que este órgão escolhesse a professora, em alguns casos era aplicado um teste de qualificação, em outros o cargo era dado a pessoa que pediu a demanda, e essa, passava a ser remunerada pela prefeitura.

A segunda fase, caracteriza pelo caráter não-compulsório da escolarização. O número de classes era sempre mais baixo que o da demanda. Em 1992, haviam 561

inscritos e cerca de 500 crianças fora da escola, ou seja, quase o dobro de alunos, mostrando uma demanda latente. Nos dois primeiros anos de funcionamento das escolas estaduais indígenas, eram inscritos cerca de 1.300 alunos. O que demonstra que nos anos anteriores, a escola era procurada por apenas aqueles que se interessavam.

A gestão sobre a educação é controlada pelas instituições públicas, com isso a educação obteve melhores materiais e promoveu uma qualidade melhor e reformulada, que colocam os indígenas em destaque. Além dessa dimensão da gestão, o fato da expansão da escolarização ter ocorrido muito recentemente fez com que passassem a conviver formas muito diferentes de organização pedagógica das escolas, de condução de atividades didáticas, e mesmo formas diferentes nas relações com os pais e com a comunidade.

Uma experiência que uma das professoras entrevistadas teve, foi a de reprovar seus melhores alunos nas séries iniciais para que estes permanecessem na classe dos principiantes e funcionassem como apoios para o processo de alfabetização dos novatos. Dessa forma, eles passam a ocupar de algo que não somente o próprio processo de aprendizagem e sim, do ensino de todos da aldeia, mostrando que o conhecimento não é singular. Essa prática é aceita pelos pais e alunos, e mostra que não existe o individualismo e uma progressão linear da aprendizagem.

2.4 Direitos indígenas, escola e educação

O artigo foi realizado por Antonella Tassinari e Izabel Gobbi⁹. Antes de iniciar sua discussão, é feito um apanhado histórico de como ocorreu a consolidação dos direitos indígenas perante a educação, para isso, em sua introdução, são especificadas leis, como a Constituição de 1988, LDB e PCNs, expondo o papel e o direito do índio em cada órgão governamental.

O trabalho é organizado em dois tópicos, um identificando os desafios do ensino sobre os indígenas nas escolas convencionais, e, o outro abordando o desafio das escolas indígenas.

Nesse primeiro tópico foram feitas pesquisas nos livros oficiais, distribuídos pelo Governo Federal e autorizados pelo MEC a fazerem parte do currículo de ensino. E na

⁹ Mestre em Ciências Sociais (Antropologia Social), antropóloga da Fundação do Índio (FUNAI)

maioria dos livros analisados, são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, representando os povos indígenas como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm os seus conhecimentos desconsiderados, já que a cultura em que faziam referência era a europeia. O que contradiz a legislação brasileira, quando é postulado que as escolas e instituições de educação infantil devem trabalhar com questões relativas à diversidade cultural.

Nessas análises, foram feitas considerações de livros didáticos de História pesquisados e que parecem que os autores desconhecem a vivência indígena no país, sendo que os índios mantinham contato entre si, eles trocavam, guerreavam, classificavam uns aos outros e, por vezes, essa classificação consistia em, inclusive, atribuir ao outro um estatuto que não era o de humano, ou seja, atribuíam a si próprios a humanidade e, aos outros, a negava.

A cultura indígena no Brasil é a primeira a ser identificada, então não pode ser passada despercebida pelas escolas e principalmente pelos livros didáticos. É necessário fazer um estudo mais detalhado sobre esses povos e informar o que de fato eles representam para nossa sociedade. Os autores e as autoridades responsáveis por avaliarem e recomendarem tais obras, deveriam se preocupar com o que estão transmitindo, pois a responsabilidade recai sobre todos, não se pode negar algo que é social.

No segundo momento, destinados aos desafios das escolas indígenas, é inovador no que diz a legislação, o reconhecimento de que os povos indígenas possuem processos próprios de aprendizagem+ que precisam ser levados em consideração pela escola. E que o principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas.

O grande desafio da escola indígena segundo a autora, é do MEC e SEE adequar as especificidades de seus conhecimentos e processos nativos de ensino e aprendizagem às normas gerais propostas pelo Estado, pois é preciso respeitar a diversidade de cada contexto escolar, e implementar ações que viabilizem esse conhecimento.

É identificado o grande número de escolas, alunos e professores indígenas, tanto nas próprias comunidades, quanto nas áreas urbanas. E para que essa aprendizagem seja feita com maior sucesso, nos últimos anos, algumas universidades públicas

brasileiras vêm criando cursos superiores de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas.

O investimento para as escolas indígenas feitos pelo Governo foi concentrado na produção de material didático, na elaboração de currículos específicos e na formação de professores, tanto que as universidades públicas brasileiras vem criando cursos superiores de licenciatura exclusivo. Porém, ainda é necessário a capacitação de mais professores e nos cursos de licenciatura, para evitar que o ensino a respeito da pluralidade cultural seja uma mera retórica e perpetuação de preconceitos. E, o MEC continua aprovando materiais com forte carga preconceituosa.

Quando relatado que os índios possuem %processos próprios de aprendizagem+, se trata que eles usam de linguagens próprias e de artifícios para compor esse processo. E, desafio da escola indígena, pensando por este lado, é que, é preciso considerar que há saberes indígenas que não são transmitidos oralmente, mas que se apoiam em gestos e imagens. E que, também, há saberes que não são transmitidos dos adultos às crianças, mas de crianças mais velhas às mais novas. Dificilmente as escolas indígenas poderão incluir alguns desses %processos próprios de aprendizagem+ em seu currículo, pois nenhum deles tem fontes legítimas de conhecimento escolar.

Tassinari (2009, p.109) conclui que:

(õ) trata-se de saberes ancorados em bases muito distintas e não reconhecidas como legítimas pela educação escolar. Nas escolas indígenas percebe-se que a atuação de professores indígenas é o caminho mais seguro para a introdução desses saberes e dos respectivos processos próprios de aprendizagem. Mas nas escolas convencionais corre-se o risco de banalizar as histórias e culturas indígenas, exotizando aspectos anedóticos de costumes nativos que facilmente se encaixam em esteriótipos de %cultura+, mas deixando de lado o respeito às outras tradições de conhecimento.

2.5 Contribuições e conclusões dos diálogos das pesquisadoras

Os artigos apresentados fazem uma relação de como seria ter uma educação diferenciada. É iniciado com as constituições, onde os direitos indígenas estão reservados a sociedade e como eles podem usufruir delas.

Os índios passaram por transformações, mas o que não quer dizer que deixaram de ser índios. Assim como nas outras sociedades, eles estão em busca do que é melhor para a comunidade. Isso pode ser visualizado nos trabalhos de Cohn (2001) %Os Xikrin

não são os únicos a nos fazer rever os conceitos de tradição e sobrevivência cultural; pelo contrário, de um ou de outro, essa é uma realidade presente para todos os povos indígenas. (õ) parece que resta apenas a saída de deixá-los em paz para seguirem seu próprio caminho, ou seja, assumi-los como sujeitos de sua própria história, capazes de conduzir e negociar suas mudanças.†; e Gomes (2006) que relata que após a luta pela terra, a população se dividiu, %permanecendo na reserva aqueles que escolheram a afirmação da própria ancestralidade indígena. Assiste-se assim um processo crescente de reconstrução da identidade indígena+.

A escola, diferente do que muitos pensam, já existia antes dessas leis. A educação era transmitida do que tinha mais conhecimento para o menos favorecido, ou até mesmo de índios que cursaram o magistério, porém como voluntários, sendo essa uma forma de retribuir ao seu povo. As aulas eram dadas nas casas desses transmissores, ou em um lugar aberto. Os pais sabiam da importância daquela troca, e seus filhos só faltavam quando necessário. Podemos identificar essa afirmativa nos trabalhos de Gomes (2006) e Tassinari (2009):

Entre os Xakriabá, no entanto, o processo de escolarização teve seu início pelo menos sessenta anos antes da criação das escolas indígenas. (õ) primeiro formava-se o grupo de alunos, decidia-se onde poderia funcionar a atividade escolar . quase sempre na casa de algum líder local, ou da própria professora. (GOMES, 2006, p. 316 . 322)

(õ) foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas; foram desenvolvidos programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas e foram publicados livros didáticos em línguas nativas.+Ao mostrar os dados do censo escolar de 2002, ainda acrescenta: %õ) 3.998 professores atuando nestas escolas, sendo a grande maioria formada por indígenas: 3.059 professores índios e 939 não-índios. Desse alto número de professores índios, somente 17,6% haviam se formado em cursos de magistério específicos para indígenas. (TASSINARI, 2009, p. 104 . 105)

A maioria dos índios trabalham na colheita ou em afazeres domésticos e artesanais. Contudo, quando seus filhos mais velhos vão para a escola, o mais novo deveria ir junto, mesmo não tendo ainda a idade escolar. Todos eram aceitos e envolvidos nas atividades, cada um com o seu direcionamento e nível de conhecimento. Como na escola não existia essa diferenciação de séries de ensino, muitas vezes se fazia necessário a ajuda de um aluno mais avançado na transmissão de conhecimento. Essas considerações foram feitas por Gomes (2006), Nunes (2010) e Tassinari (2009):

O primeiro exemplo refere-se à presença em classe dos assim chamados 'encostados', ou seja, das crianças de idade inferior à idade de cursar o ensino fundamental, e que, apesar de oficialmente não estarem inscritas, passam a

frequentar as salas de aula em companhia de seus irmãos e/ou primos maiores. (GOMES, 2006, p. 324)

(õ) A possibilidade de levar para a escola os irmãos ou irmãs menores não existe entre nós, nem existia na missão. Em *Idzô´uhu*, a obrigação de cuidar de irmãos menores . *aiuté, watebremire e ba´õtõre* . não impede a frequência às aulas dos *watebremi, airepudu, ba´õno e adzarudu*. Apesar das interferências que isto pode provocar na sua participação na aula, as crianças preferem levar os irmãos menores para a escola do que ficar em casa. (NUNES, 2010, p. 94)

(õ) a solução prática foi a inclusão das crianças pequenas na escola, atendendo à reivindicação indígena, mas em turmas de crianças de 3 a 7 anos, por um tempo mais curto (de 2 horas diárias) e menos regular. (TASSINARI, 2009, p. 107)

Com os padrões de escola do governo, os índios tiveram de abdicar de alguns métodos escolares. A aprendizagem não se dava somente na língua nativa, era preciso aprender algo em português, era preciso saber um pouco de como era a vida do branco. Com essa organização proposta pela Secretaria de Educação, os alunos tinham direito a merenda e os professores a um salário. E ao contrário, da escola antiga, os alunos levavam faltas e até mesmo reprovações.

Nunes (2010) em sua pesquisa etnográfica, ao dialogar com os professores da aldeia, constatou que (õ) Entretanto, com o arrastar da discussão, anciãos, cacique e professores começaram a considerar as eventuais vantagens da escola nova: haveria melhores condições para guardar livros e materiais escolares, as crianças poderiam vivenciar um outro tipo de casa, os visitantes teriam condições de alojamento mais próximas às que estão habituados na cidade. Era igualmente importante não perder o apoio da Prefeitura, ter reconhecimento oficial para o trabalho que se fizesse na escola e garantir o salário dos professores, do qual também se retiram benefícios para toda a comunidade. e, Os livros escolares em português podem ser utilizados mas, sim, de maneira diferente. Podem servir para treinar leitura, estudar e aprender sobre a vida dos não-índios, ou servir de mote para enfatizar comportamentos e traços culturais Xavante, criando-se uma espécie de educação comparada.

Para se ter uma escola diferenciada, é preciso além de direitos estabelecidos, um diálogo com o povo indígena, onde os costumes de sua cultura, seus ritos e brincadeiras, fizessem parte desse ambiente. Essa é a conclusão de Gomes (2006), Nunes (2010) e Tassinari (2009):

Esses estudos alertam-nos para a necessidade de passar a perceber também como elementos culturais aqueles aspectos da vida cotidiana . como as modalidades de interação verbais e não-verbais e as relações de autoridade . que

estão profundamente enraizados no próprio corpo, nos modos de ser e de conviver dos diferentes grupos indígenas, e que não alcançavam visibilidade ou o estatuto de aspectos 'culturais', e que muitas vezes, por isso mesmo, ficam relegados a aspectos pedagógicos a serem manipulados em função de exigências didáticas de eficiência do processo de aprendizagem. (GOMES, 2006, p. 325)

A etnografia apresentada evidencia que se os povos indígenas tecem críticas e apresentam propostas alternativas à implantação de uma educação escolar diferenciada, é porque houve uma experiência anterior sobre a qual lhes é possível refletir, e porque os resultados das investigações científicas às quais têm tido acesso, lhes permitem objectivá-la. Tanto os resultados científicos já obtidos, quanto a experiência acumulada pelos povos indígenas no que refere à construção de conhecimento escolar e não-escolar, devem ser incluídos, impreterivelmente, pelos cientistas sociais, linguistas e técnicos em educação, na condução de novas propostas de pesquisa e na elaboração de programas educacionais. Só esta parceria num movimento em espiral, ascendente, poderá abraçar aspectos ainda não considerados e consolidar os ainda frágeis ou em busca de caminho. (NUNES, 2010, p. 105 . 106)

Sobre as escolas indígenas verificamos que o investimento governamental priorizou iniciativas pontuais e emergenciais, havendo ainda necessidade de políticas continuadas voltadas para a educação escolar indígena. Além disso, verifica-se grande falta de entendimento a respeito do reconhecimento dos 'processos próprios de aprendizagem'. Procuramos apontar para um aspecto que acreditamos ser útil para o desenvolvimento de pesquisas futuras: o que habitualmente chamamos de 'conhecimentos' . e que pode ser transmitido oralmente . é apenas uma parcela dos conhecimentos indígenas, cujas tradições geralmente se apoiam em fontes iconográficas e rituais. É necessário considerar que a produção e transmissão desses saberes depende de contextos específicos de aprendizagem que envolvem recursos e pessoas que não reconhecemos habitualmente como fontes legítimas de saber: crianças, sonhos, transe, estados alterados de consciência. (TASSINARI, 2009, p. 108 . 109)

Apesar de não ter sido abordada a Educação Física como disciplina, é possível notar que ela faz parte da vida indígena informalmente, nas brincadeiras pré-escolar, nos ritos iniciais, no tecer uma cesta, na corrida de toras que é realizada entre aldeias, entre outras atividades, como apresentado por Nunes (2010).

3 CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

O objetivo deste capítulo é discutir como a Educação Física se dá no ambiente escolar indígena e tradicional que estão ou que deveriam estar em nossas escolas.

Como destacado na introdução, os índios são os nossos primeiros exemplos de uma cultura. Deles, obtivemos muitos jogos, brinquedos e brincadeiras que ainda estão presentes em nosso cotidiano. Então, é preciso considerar, como essas contribuições estão dispostas em nossas escolas.

Para realizar este diálogo, foi escolhido três pesquisadores formados em Educação Física, que desempenham trabalhos sobre educação indígena escolar.

Quadro 2. Relação de autores e artigos sobre Educação Física indígena

Autores	Artigo
Arthur José Medeiros de Almeida	As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas (2011)
Beleni Saléte Grando	O jogo da educação do corpo e a identidade Bororo em espaços de fronteiras étnicas e culturais (2010)
Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque	A Educação Física no projeto de autoria da comissão Pró-Índio do Acre (2010)

Em seguida, será realizado os diálogos pertinentes a cada autor apresentado e quais contribuições eles trazem para a Educação Física.

3.1 O jogo da educação do corpo

O trabalho realizado por Beleni Grando, relata que, os Bororo, tribo indígena de Meruri e localizada a 400 km de Cuiabá, foram os primeiros povos que os colonizadores atingiram ao chegar a terras mato-grossense, e que por isso, carregam consigo vários

saberes em todas as suas práticas, como superar dores e horrores, riqueza e poder, espaço.

A autodenominação do povo Bororo, é *Boe*. Os *Boe* chegaram a ser a maior etnia do Centro-Oeste, e hoje não chega a 2.000 indivíduos.

A escola indígena é gerenciada pelos Salesianos, onde é um espaço de fronteira que os saberes tradicionais bororo estão em constante relação com os saberes tradicionais da educação escolar e da própria Educação Física, apesar, de atualmente contar com a presença de professores indígenas em seu espaço.

Um aspecto intercultural presenciado foi a Festa de comemoração aos 25 anos de conquista definitiva do Território Indígena Meruri. A Festa, além de um Ritual de Nominação e das danças tradicionais, o futebol ocupa um lugar de destaque, tendo como objetivo a integração dos povos índios e não-índios. A Festa ainda é vista pelo povo Boe como um grande ritual que pode configurar como momento de fabricação do corpo+, de formação da pessoa.

Em Meruri é frequentemente realizado jogos nos fins de semana e feriados, no qual todos participam, desde os mais velhos até os mais novos. O destaque de jogo é o futebol em família+. Esses jogos são importantes momentos de integração entre os familiares. Nesses jogos de interação, o riso é a regra, as disputas da bola e dos times . que não têm número, sexo ou idade de atletas definidos . são motivos de graça e de desafio dos limites de cada um. Porém, é nesse contexto que os mais velhos vão educar os mais jovens ao cumprimento de regras de comportamento, de horários e responsabilidades com os companheiros, com o cuidado com o que é de todos e também a ceder aos que, por direito na estrutura clânica e de parentesco, devem ficar em campo.

O futebol acontece em família, ou seja, não há distinção de número de indivíduos, sexo ou idade. Porém, é uma estratégia educativa significativa entre os jovens e adultos do sexo masculino, na ausência de atividades tradicionais de caça, pesca e rituais. Neste jogo, o jovem aprende a ser bororo, a se comportar como bororo tanto na relação com outro bororo quanto nas relações de fronteira.

Nas aulas de Educação Física escolar, o jogo de futebol tem o objetivo de momento de socialização e ludicidade. A decisão do jogo é do professor, que durante a semana utiliza meio período para aulas de Educação Física. Algumas turmas ficam sem a

aula de Educação Física, como punição pelas brigas, não obediência e não cumprimento das tarefas. É observado que na maioria das escolas indígenas, o professor é indicado pela comunidade e é considerado uma autoridade.

Durante a pesquisa foi acompanhado duas turmas, uma de segunda série e a outra de terceira série. Nas duas aulas foi realizado o futebol, sendo que na primeira turma a divisão se deu de times mistos. Na primeira turma o número de indivíduos eram iguais, e teve que ter regras adaptadas, quanto a validade de gols, onde deveria ter a participação das meninas, e na cobrança de escanteio, sendo esse cobrado por elas. Na segunda turma, houve discussão, já que o número de meninas era superior ao de meninos, ocorrendo uma dificuldade de marcação pelos mesmos.

Em sua conclusão, é destacado que os diversos jogos que os bororo criaram em sua cultura, o futebol pode ser identificado pelo sentido lúdico e educativo do jogo, por possibilitar às crianças relações entre si e com o mundo dos adultos. Pode ser identificado também, como um jogo que possibilita a fabricação do corpo forte, resistente, equilibrado e ágil, necessário para a vida cotidiana. Além disso, esse jogo é uma estratégia bororo de um espaço de ~~fronteira~~ ^{fronteira} étnica e cultural, em que a relação de índios e não-índios podem ser estabelecidas.

3.2 O esporte e a educação do corpo

O diálogo de Arthur de Almeida se deu na IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, que ocorreu no período de 23 de novembro à 1 de dezembro de 2007, em Pernambuco nas cidades de Recife e Olinda.

Para a realização desse trabalho, ele utilizou de observações, entrevistas, coletas de registros fotográficos, de áudio e de vídeo, além de anotações em diário de campo, referentes às práticas corporais, ao cotidiano dos jogos e às redes de relações estabelecidas.

Apesar da sociedade acharem que os índios pertencem a uma única cultura, existem 225 etnias indígenas no País. E, a vida na humanidade não se desenvolveu de forma unívoca, mas sim por meios bastantes diversificados de sociedades e civilizações, gerando uma diversidade intelectual, estética, social e de práticas e técnicas corporais.

O corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo. A corporalidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena.

Os Jogos dos Povos Indígenas é considerado um dos maiores encontros esportivos e culturais das Américas. Esse evento foi idealizado por dois irmãos de etnia Terena, com o propósito de os povos indígenas trocarem informações a respeito de suas práticas culturais, econômicas e sociais.

Para o estabelecimento de regras, há uma reunião com as delegações indígenas que juntos, entram em acordo com o que pode ou não ocorrer no evento, e como se dará as classificações.

O esporte é utilizado como um instrumento que tem como pressuposto a interação entre distintas etnias. Porém, nos jogos ainda são encontradas outras manifestações culturais como, os jogos e brincadeiras tradicionais, os ritos, as pinturas e os adornos corporais.

Os jogos e brincadeiras formam um conjunto de hábitos e práticas que têm como significado uma relação simbiótica entre corpo e espírito. Porém, nessa edição dos jogos, muitos objetivos como o de arco e flecha, lutas e corridas, tiveram outro significado, tinham um caráter mais competitivo, abdicando assim, da espiritualidade do jogo.

No decorrer dos jogos, foram feitas perguntas para algumas delegações, sobre o treinamento de equipes, já que era evidente que o sentido daquelas competições era o do esporte de alto rendimento. O treinamento é visto como uma forma de manipulação regrada ou intencional sobre o corpo que tem fundamento a ciência moderna, processo de produção de conhecimento que se contrapõe aos saberes tradicionais. É verificado que, o treinamento é uma demanda dos próprios indígenas e é realizado em algumas aldeias.

O efeito dessa periodização é uma mudança na fabricação do corpo indígena, devido à assimilação de técnicas corporais esportivas, com o objetivo de proceder a um aumento gradual do rendimento para a participação nessas competições. Para cada modalidade, há um treinamento específico.

O autor considera que as práticas corporais são ressignificadas, adotando-se um sentido de hibridação de práticas ou técnicas corporais. E que, da interpretação da IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, ainda restam muitas indagações sobre o significado das mudanças da prática corporal; a sua representação para as etnias; e qual seria o papel do Estado na constituição dos Jogos, já que faz parte de uma política governamental.

3.3 Um projeto para a Educação Física Escolar

O projeto de Aatoria da Comissão Pró-Índio do Acre realizado por Maria Albuquerque, aconteceu após cursos de formação para jovens indígenas de etnias diferentes, que assumiram a responsabilidade social de transmitir o conhecimento adquirido para as pessoas que estivessem motivadas a receber esse tipo de aprendizagem.

O objetivo do estudo foi o de interpretar, formular e discutir com os professores indígenas os processos de aquisição das aprendizagens pelas quais passaram, bem como o sentido e a funcionalidade desses conhecimentos na prática de formação profissional realizada no curso de formação da CPI-AC.

Para a realização da Aatoria, houve uma troca de saberes. Os índios destacavam suas tradições culturais e brincadeiras regionais, e os professores os ensinavam interpretação, leitura e escrita. Com as características relatadas foi possível fazer um levantamento sobre como se dá o conhecimento na aldeia.

Para que o jogo comece é feito um cerimonial de convite, no qual é mandada uma carta para outras aldeias. Contudo, os índios já começam a se organizarem, vão para a caça para ter comida para todos os convidados e dia de eventos, preparam também caiçuma, mingau de banana, macaxeira cozida, carne e peixe.

Cada aldeia tem sua organização, sendo que em algumas acontecem nos finais de semana ou após a rotina de trabalho, em outras possuem poucas regras.

Um jogo muito conhecido em todo o país e bastante tradicional das culturas que foram apresentadas pelos indígenas, é a galinha gorda, brincadeira comum nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do país. Existem também bastante brincadeiras realizadas na água e por isso é relatado que as crianças devem aprender a nadar cedo.

Os relatos gerais de brincadeiras, brinquedos e jogos foram apresentados por etnias, sendo:

- Apurinã: balançam no cipó, dançam o Mariri, realizam pescarias, fazem corridas com folhas diversas;
- Arara-Shawādawa: utilizam diversos utensílios para brincar de casinha, feitos com palha (paneiros, cestos e vassouras) e barro (fogão, potes e pratos). Fazem a brincadeira de espingarda de talo do mamoeiro;
- Asheninka: brincam de arco e flecha, peteca e bilboquê com cabeça de tartaruga. Realizam corridas na praia, utilizam como brinquedos as bonecas de barro, madeira e cipó. Fabricam utensílios (para brincar de casinha) feitos com cipó (cestas e paneiros) e madeira (gamelas). Fazem animais de barro, madeira (pássaros, peixes, canoinhas, pião, etc.) e palha (peteca e pião).
- Kaxinawá: fazem pintura corporal, brincam de casinha e comidinha, arapuá e fazem cócegas. Imitam animais e realizam diversas brincadeiras na lama. Fazem sons e movimentos em roda e brincam de arco e flecha. Brincam no rio, jogam bola, fazem pinica pau, saltam com vara, pulam barranco, fazem espingarda de talo de mamoeiro, desenham animais e pessoas, brincam de tocaia e imitam sons de animais.
- Manchineri: utilizam utensílios para brincar de casinha, feitos com palha (abanos, paneiros, vassouras) e barro (potes e pratos). Fazem também a brincadeira kotshi kotshi e o jogo da onça.
- Yawanawá: realizam as brincadeiras do Meriri saiti, brincadeira da cana e flechar a água;
- Jaminawa: fazem a brincadeira de roda, esconde-esconde, casinha e jogo de bola.

O jogo, segundo a autora, ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, ao seu valor expressivo, as suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural.+

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo uma abordagem geral das autoras, os índios passaram por lutas de identidade. É preciso deixá-los viver da maneira em que a comunidade achou correta e respeitando suas escolhas. Os índios têm direito a educação, e principalmente a uma educação diferenciada, onde deve dialogar com as suas necessidades e compreender o seu contexto social. Ainda é necessário um entendimento maior de como a educação nas aldeias é composta. O Governo precisa realizar pesquisas conceituais e materiais para realizar a inclusão desses povos..As leis propostas para garantirem esse direito, está muito superficial, até mesmo excludente. É necessário uma lei ou até uma constituição que resguarde sim, uma educação indígena diferenciada, na qual haja um diálogo com a sociedade indígena, e sejam colocadas as necessidades desse povo . material didático específico, regras e normas específicas e inclusão de suas atividades rotineiras . para que a troca de experiência seja efetiva. É correto também, que se crie uma educação infantil, pois todos querem fazer parte dessa teia de aprendizagem, na qual também facilitaria o ensino das crianças de idade escolar. E, é de urgência que a sociedade Brasileira, represente o índio em seus livros de História, com a devida importância que eles tem, quanto no passado, mas também no nosso presente e futuro.

Com esse diálogo, podemos apontar que da mesma forma que o futebol e outros esportes estão inseridos na cultura indígena, os jogos tradicionais e criados por esses povos, estão presentes em nosso cotidiano. A nossa formação não é exclusiva, para se transformar no que conhecemos, ela se apoiou e se transformou a partir de várias culturas, cada uma com sua contribuição.

É indispensável de nossa cultura que ela represente os indígenas em nossa sociedade, com a importância que eles possuem em nosso cotidiano, com suas especificidades e colaboração. O índio não deve ser apresentado como um povo que nos antecedeu, e sim como um povo que nos fazem ter essa singularidade, essa tradição, essa sociedade que abrange diversas culturas.

Para que a educação do país seja de qualidade e para todos, ela deve abranger todas as necessidades de diversas etnias presentes no Brasil. Assim como a educação compreende os brancos e negros, ela deve da mesma forma adicionar os indígenas em seu contexto.

A Educação Física em sua diversidade de conteúdos, utiliza de muitos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas, porém, ainda de forma muito precária. É necessário introduzir essa cultura corporal de movimento dentro das escolas com aspectos mais amplificados, pois é preciso fazer um resgate das contribuições que estão mais próximas, que estão em nosso país.

As pesquisas feitas na área sobre educação indígena ainda são poucas, pretendo em trabalho futuros continuar com esse diálogo, da educação diferenciada e as possibilidades da Educação Física escolar dentro desse contexto. Além de provocar indagações acerca da formação de professores da graduação em Educação Física. Reconhecendo, já que essa tradição é tão importante para a nossa identidade, o por que então não estudamos e aplicamos esse saber cultural em nossas aulas escolares.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro. A educação física no projeto de autoria da comissão pró-índio do Acre. In: GRANDO (org.) **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 61.
- AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. 6. ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 561. In: **As origens das instituições escolares**.
- BARÃO, Vanderlise Machado. Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada. **Biblos**, v. 22, n. 2, p. 83-95, 2009.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL, **Estatuto do Índio**. Decreto nº 6001, 19 de dezembro, 1973.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, 10 de Março de 2008.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001.
- DE ALMEIDA, Arthur José Medeiros; DE ALMEIDA, Dulce Maria Figueira; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, 2011.
- FERREIRA, Mariana Kawal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.
- GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 316-327, 2006.
- GRANDO, Beleni Saléte. O jogo da educação do corpo e a identidade Bororo em espaços de fronteiras étnicas e culturais. In: GRANDO; PASSOS. (orgs.) **O eu e o outro na escola, contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 107-120.
- FUNAI. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>> Acesso em: 28 de Maio de 2016.
- NUNES, Ângela. Etnografia de um projeto de educação escolar indígena, idealizado por professores Xavante: dilemas, conflitos e conquistas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 84-112, 2010.

OGBU, John. School ethnography: a multilevel approach. **Anthropology & Education Quarterly**, Issues in School Ethnography, v. XII, n. 1, p. 3-29, 1981.

PARADISE, Ruth. Interactional style and non-verbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 156-171, 1994.

PHILIPS, Susan. **The invisible culture**: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation. Prospect Heights: Waveland Press, 1993 (1. ed. 1983).

SANTOS, S, C.; TASSINARI, A; WEBER, C. **Revisando a LDB e o Plano Nacional de Educação**. Comunicação apresentada em audiência pública da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In. GRANDO; PASSOS (orgs.) **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 67-86.