



A Dissertação **A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades**

elaborada por **Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque**
orientada pelo **Prof. Dr. Pedro Benjamim Carvalho e Silva Garcia**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino Para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, **07 de julho de 1999**

Banca Examinadora

Presidente:



Prof. Dr. Pedro Benjamim Carvalho e Silva Garcia



Prof. Dr. Maria Aparecida Campos Mamede Neves



Prof. Dr. Lygia Baptista Pereira Segala Pauletto Beraba

Ao Jairo,

amor maduro da estação primavera ...

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas às quais manifesto minha gratidão e carinho.

Em especial à minha mãe Jacira Craveiro que apesar de todas as dificuldades nunca deixou de incentivar e proporcionar aos filhos o legado imorredouro da educação e do amor.

Aos meus filhos, observadores carinhosos dessa longa jornada.

Aos meus irmãos, Gualter, Álvaro e Sandra meus espelhos como educadores.

Aos meus irmãos Evilásio, Edson, Elcyra, berço de ternura no qual me embalei.

Ao Pedro Benjamim que com sua serenidade permitiu-me as condições para voar.

Aos colegas do Mestrado, tanto da Universidade Federal do Acre quanto da Universidade Federal de Rondônia, em cujo solo fértil pôde germinar minha semente de conhecimento.

Aos Txais Terri Aquino, Antonio Macêdo e Marcelo Iglesias, árvores frondosas das lutas pela dignidade humana.

À Nietta Monte lutadora incansável na realização de uma utopia.

Ao Og Garcia e Mauri Carvalho símbolos de tenacidade e dedicação à Educação Física.

À Cléo e Maria Cláudia sempre dispostas a doar seu conhecimento com os que estão iniciando.

À Maria Carmem pouso certo nos momentos de decisão.

À Eurilinda Figueiredo, Vicente Cerqueira, Henrique Silvestre, Coracy Saboia e Antonio Alves que em meio às suas inúmeras responsabilidades dedicaram um tempo precioso em meu auxílio.

À toda equipe de assessores da CPI-AC em me permitir compartilhar de uma experiência verdadeira e gratificante com as nações indígenas do Acre.

E, em especial, aos professores Joaquim Maná, Isaac Pinhanta, Josimar Tui, Aldaízo Vynnya, Benjamim Chere, Jaime Lhulhu, Antonio Itsaurú, Edsom Meireles, Komāyari, Edilson Yskuhu, Valdete Pinhanta, Francisco Tekã, Francisco Panê, Geraldo Marques, Alderi da Silva, Francisco Mário, Manoel Sabóia, Manoel Makari, Aldenor Rodrigues, Rufino Maiá, Virgolino Ixã, Edson Ixã, Vitor Pereira, Anastácio Banê, Isaias Ibã, Edson Medeiros, Norberto Sales Tenê, Raimundo Nonato, Nicolau Lopes, Adalberto Domingos, Evaristo Gomes, Waldemar Pinheiro, Paulo Lopes, Hilário Augusto, Cláudio Lopes e Armando Augusto que dividiram comigo a enorme sabedoria ancestral de seus povos.

À Universidade Federal do Acre pelo empenho na realização deste primeiro Mestrado em Educação em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A Deus, que me deu forças para superar minhas deficiências e fortaleceu minha vontade.

*“Faço política e faço ciência movido por razões éticas e
por um fundo patriotismo.”*

Darcy Ribeiro

RELAÇÃO DE SIGLAS

ALBAMA	Aliança Batista Missionária da Amazônia.
ALEM	Associação Lingüística Evangélica Missionária.
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
CEE	Conselho Estadual de Educação do Acre.
CIMI	Conselho Indigenista Missionário.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios.
COICA	Coordenadora de las Organizaciones Indigenas de la Cuenca Amazônica.
CPIAC	Comissão Pró-Índio do Acre.
CTI	Centro de Trabalho Indigenista.
FAB	Força Aérea Brasileira.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
IELCB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.
ISA	Instituto Sócio-Ambiental.
LDBX	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MEVA	Missão Novas Tribos do Brasil.
NCI	Núcleo de Cultura Indígena.
NEEI	Núcleo de Educação e Estudos Indígenas.
NEPC	Núcleo de Estudos e Prática de Capoeira.
ONG	Organização Não-Governamental.
OPAN	Operação Anchieta.
SEC	Secretaria de Estado de Educação e Cultura.
SIL	Summer Institute of Linguistics.
SPI	Serviço de Proteção ao Índio.
UFAC	Universidade Federal do Acre.
UFAL	Universidade Federal de Alagoas.
UFF	Universidade Federal Fluminense.

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UnB	Universidade de Brasília.
UNI	União das Nações Indígenas.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
TRANÇANDO OS FIOS	1
CAPÍTULO 1: Questões teórico-metodológicas	6
1.1. Justificativa	6
1.2. Questões norteadoras	10
1.3. Metodologia	12
1.4. Fase exploratória	14
1.5. Caracterização dos grupos envolvidos:	18
1.5.1. Consultores e assessores	18
1.5.2. Professores índios	19
1.6. O seminário	21
1.7. A proposta curricular de educação física	23
1.8. Coleta de dados	25
1.8.1. Questionário	25
1.8.2. Entrevista	26
CAPÍTULO 2: A questão indígena	28
2.1. Demografia: a virada histórica	30
2.2. Interesses econômicos: mineradoras, madeireiros, fazendeiros	34
2.2.1. Alternativas culturais e sócio-econômicas para as populações indígenas	38
2.3. Os militares e a política indigenista brasileira	44
2.4. Igreja: dogma e encarnação	47
2.5. Sociedade civil: ideário indigenista nacional	52
2.5.1. Indigenismo e parcerias: educação popular e organizações não-governamentais	56
2.6. Movimento indígena: a consciência política	68

CAPÍTULO 3: A questão indígena na escola	73
3.1. A conquista da escola como instrumento de mudança	76
3.2. O corpo como expressão da cultura: historicizando a Educação Física	77
3.3. Quem são os índios do Acre e o projeto de autoria? .	89
3.4. O XVIII Curso de Formação de Magistério Indígena .	99
3.5. O futebol no diálogo intercultural	110
3.6. O jogo como revitalização cultural e reforço da identidade	138
3.7. O jogo e a aprendizagem contextualizada	157
CAPÍTULO 4: A educadora Nietta Lindemberg Monte e os pressupostos da Educação Indígena no Acre.....	178
4.1. A trajetória pessoal	183
4.2. A dimensão da autoria no projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre	186
4.3. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Limites e possibilidades da Educação Física na escola indígena	198

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ABSTRACT

GLOSSÁRIO

RESUMO

Na área dos direitos humanos, a questão indígena é um capítulo especial. Trata dos direitos das populações indígenas em relação ao seu destino enquanto povos autônomos, do acesso às informações cruciais à sua sobrevivência, da garantia e respeito a um território adequado as suas necessidades. Trata, enfim, da liberdade desses povos tanto no que se refere à assistência médica, jurídica e educacional, quanto às formas de organização estabelecidas no contato interétnico, voltadas para a sua existência e reprodução cultural. Considerando os múltiplos aspectos temáticos da promoção dos direitos dos índios e as tendências assentadas no tratamento da questão indígena, este trabalho procura discutir uma educação que considere as especificidades e interesses desses povos. Mais especificadamente, procura verificar os limites e possibilidades da implantação da Educação Física na escola indígena. Inicialmente, apresento um resumo dos principais elementos que determinam atualmente o sentido e a natureza da questão indígena e que posicionam os índios diante de suas perspectivas de ação política. O primeiro desses elementos refere-se à visível recuperação demográfica da população indígena brasileira, que hoje conta com uma taxa de crescimento superior à média nacional. Outros elementos igualmente importantes referem-se ao poder de interferência dos interesses econômicos, dos militares, da igreja e da sociedade civil na correlação de forças entre os índios e a sociedade nacional no contexto histórico brasileiro. E, nesse sentido, adentramos a questão da articulação entre o movimento indígena e os movimentos populares somatório de forças e idéias que dão novos significados e direção à defesa dos índios brasileiros como parceiros definitivos da realidade pluriétnica nacional. Em seguida, trato da educação escolar indígena a partir dos novos marcos conceituais estabelecidos na década de 80 e do significado da escolarização como reforço da identidade indígena. A partir da inserção da Educação Física na história da educação, numa abordagem mais ampla, situo o objeto desse trabalho, ou seja, como se deu o processo de discussão de introdução dessa disciplina na educação escolar indígena do Acre. Por fim, aprofundo as questões referentes aos limites e possibilidades da Educação Física na educação escolar indígena a partir da trajetória da educadora Nietta Lindemberg Monte, abordando ainda a dimensão de *autoria* existente no projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre, bem como o subsídio fornecido pelo documento Referencial Curricular Nacional para as Escola Indígenas. As conclusões sugerem a necessidade de assegurar a continuidade da discussão iniciada, apontando um caminho possível na Educação Física: a formação do professor índio como pesquisador das práticas corporais de seu povo. Seu trabalho resultaria em revitalização cultural, reforço da identidade e releitura das práticas corporais da sociedade envolvente. Esses elementos serviriam como subsídio para uma aprendizagem contextualizada e mais efetiva para as comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação, Educação Física, Educação Indígena.

ABSTRACT

In the human rights field, the indigenous situation is a special chapter that deals with the rights of indigenous populations vis-à-vis their destiny as autonomous peoples, their access to information – fundamental to their survival – the guarantees of and respect to a territory large enough to suit their needs. In short, it deals with their freedom in relation to medical and legal assistance, education, and patterns of organization framed in the inter-ethnic contacts to guarantee their survival and reproduction as independent nations. Taking as reference the multiple aspects of the promotion of indigenous people and predominant tendencies in dealing with it, this work discusses a possible type of education that takes into account their particularities and interests. Specifically, it seeks to identify the limits and possibilities for the introduction of Physical Education in the indigenous curriculum. Firstly, I present a summary of the main elements which determine the meaning and nature of the approach followed in treating the indigenous rights, and those one that drive the Indians to face their perspectives for political actions. The first one of those elements is related to population growth rate, that is higher than the national average; other elements are connected to the interference of economical interests, of the military, of the church and of the civil society, which plays an important role in the struggle between the Indians and non-Indians in the national society. In this respect, I also consider the articulations of the indigenous movement with other popular movements, a combination of various strengths and ideas that give new meanings and directions to the defense of the Brazilian Indians as legitimate members of the national multi-ethnic society. Next, I discuss the school education for Indians from the perspective of the new concepts introduced in the decade of 1980, and the meaning of schooling as a reinforcement for the indigenous identity. I then explain how the discussion of some historical aspects, antecedents to the inclusion of Physical Education in the Brazilian school system curriculum, led to the various debates on the adequacy of introducing Physical Education into the Indian school curriculum in the state of Acre. Finally, I re-examine the questions related to the limits and possibilities of the Physical Education as a discipline in the Indian school, drawing on the works of Njetta Lindemberg Monte. I also forwarded some consideration on the question of authorship of the education project espoused by the *Comissão Pró-Índio do Acre* (Acre Pro-Indian Commission), and on the data provided by the guideline document named National Curricular Reference for Indian Schools. The conclusions suggest that more efforts should be made the direction of designing a Physical Education Program suitable to the Indian in which the teachers should come from Indian communities, and be prepared to do research on their own people's body languages. The research results could function as cultural revitalization, identify reinforcement, and also help in the appraisal of the body languages of the national society. These elements could possibly add to make the teaching/learning context more relevant to the background and to the learning process.

INTRODUÇÃO: TRANÇANDO OS FIOS

Aprender, reaprender constantemente, lançar a flecha para que o arco não desaprenda de vibrar. Aprender, reaprender, nesta constante formação do homem, educação! (Garcia, 1994, p. 61).

A definição do tema para esta Dissertação tem sua origem no período de minha graduação, ocorrida no início da década de 1980. A formação eminentemente tecnicista que eu recebera não se coadunava com as aspirações de trabalho na minha área, visto que, neste período, a Educação Física caracterizava-se como uma disciplina de caráter biológico, com influências militares, apoiada na chamada pedagogia das modalidades desportivas.

Por outro lado, a influência dos ares de democracia no país vai permitir que as relações da Educação Física e a sociedade sejam discutidas sob novos paradigmas. Soma-se a isto, a ampliação dos debates, causada pela criação dos primeiros cursos de pós-graduação da área, o retorno de professores recém-doutorados no exterior, o aumento do número de publicações, congressos e outros eventos da categoria. A historicização da Educação Física no contexto nacional será aprofundada no terceiro capítulo deste trabalho.

Em meados da década de oitenta, retornei do Nordeste (onde concluí minha formação) para minha terra natal, o Acre. Desde então tenho trabalhado principalmente com as séries iniciais do 1º grau, tentando desenvolver uma

Educação Física infantil numa perspectiva social, afetiva, cultural, histórico e criativa bem como tenho procurado ampliar meus referenciais, quanto à concepção da educação física, a partir do meu ingresso na Universidade Federal do Acre (UFAC), com o objetivo de estendê-los a meus alunos da graduação.

Esses fatos levaram-me a buscar, incansavelmente, respostas para algumas questões. Dentre elas, busco entender como as concepções educacionais podem melhor atender às necessidades da conformação social em nosso país: desigualdade, injustiça social, carência nas áreas básicas, para ficar em alguns exemplos e, como e até que ponto a Educação Física poderia ajudar a responder estas questões.

Outro aspecto a considerar, foi o fato de estar de volta à região amazônica, onde percebi a enorme perspectiva de trabalho voltada às práticas corporais da cultura indígena, particularmente no Acre, onde os grupos étnicos são bastante numerosos. Paralelamente, também a partir dos anos oitenta, alguns setores da sociedade civil vão encampar atividades de intervenção e assessoria às comunidades indígenas, em seus projetos políticos. Aqui em Rio Branco, uma Instituição Não-Governamental implanta, a partir de 1983, um projeto educacional em áreas indígenas oriundo das demandas das associações e das lideranças das comunidades indígenas. Este ponto será melhor detalhado também, no terceiro capítulo.

Antes desenvolverei, no segundo capítulo, algumas considerações sobre a questão indígena como pano de fundo para compreendermos que, a luta travada pelos povos originários deste país, caminha no sentido da ampliação dos seus direitos fundamentais de seres humanos, juntamente com as conquistas da

sociedade nacional, desencadeadas a partir da redemocratização do país, pós-governos militares.

A questão indígena e a da educação indígena irão convergir, por fim, para a construção do objeto desse trabalho por entendermos que a Universidade Federal do Acre, enquanto formadora de profissionais de Educação Física, necessita interagir com as iniciativas encampadas por outras instituições no que se refere à problemática indígena e, mais particularmente, na formulação de práticas pedagógicas junto à essas comunidades.

Foi assim que esbocei no meu plano de pesquisa de mestrado realizar um levantamento dos jogos das nações indígenas do Acre. Pautei a relevância dessa pesquisa em estudos de Kischimoto (1993, p. 43) que verificou, no período 1971-1991, que a maioria das teses e dissertações cadastradas nos programas de pós-graduação no país, sobre educação infantil, incorporavam reflexões em torno da importância do jogo. Kischimoto recomendava, então, que as pesquisas neste campo fizessem um rastreamento desses jogos no contexto cultural onde os mesmos ocorrem. Meu objetivo nesta época era fazer um mapeamento dos jogos indígenas nas regiões dos vales Purús, Juruá e Acre, como forma de registro dessas práticas, para posterior utilização nos cursos de licenciatura da UFAC.

Nesta etapa do processo, deparei-me com vários obstáculos. Inicialmente, a própria falta de apoio e desconhecimento dos colegas da área, insistentes em afirmar que nem existem mais índios no Acre. Em seguida, a dificuldade em conseguir um orientador afinado com este campo. E, por fim, meu próprio temor em recorrer às instituições que prestam assessorias às populações indígenas do

Estado, pelo fato de eu não ser uma pesquisadora renomada e também não ser do quadro de uma grande universidade no país.

No entanto, através da colaboração de Antonio Macêdo, sertanista da Fundação Nacional do Índio (FUNAI-AC), empreendi minha primeira viagem de campo. O fato ocorreu por ocasião dos cinco anos de demarcação das terras dos Ashaninka, grupo que habita na fronteira do Acre com o Peru.

Somente depois do retorno, é que tornei amiúdes meus contatos com dois grandes antropólogos da região, Terri Aquino e Marcelo Iglesias, que começaram a me fornecer textos, mapas, livros, relatos e, principalmente, muita atenção. Em um desses encontros, após traçarmos o roteiro das minhas próximas dez viagens (a dez diferentes etnias) é que Marcelo sugeriu-me um encontro com Nietta Monte¹, Coordenadora pedagógica da *Comissão Pró-Índio do Acre*² (CPI-AC), no sentido de uma possível participação/colaboração no projeto educacional desta entidade. Após a conversa, mudei os rumos que havia traçado inicialmente para a pesquisa, cuja descrição encontra-se no primeiro capítulo deste trabalho.

Como resultado dessa conversa, fui convidada a participar da equipe interdisciplinar da CPI-AC na sistematização da sua proposta curricular para a formação de magistério indígena, tendo em vista considerarmos os *limites* e as *possibilidades* de introdução da disciplina Educação Física no *Currículo Bilingüe Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas* e, por extensão, nas Escolas Indígenas deste Estado.

O quarto capítulo, versará sobre duas entrevistas que fiz com Nietta Lindemberg Monte, educadora e uma dos idealizadores do projeto de educação

indígena diferenciada desenvolvido pela CPI-AC, intentando assim elucidar uma das trajetórias mais significativas da educação indígena no país e as repercussões do seu pensamento educacional para a área.

Notas

1. Nietta Lindemberg Monte é natural do Rio de Janeiro e chegou ao Acre em 1983. Desde então tem trabalhado junto às comunidades indígenas deste Estado como professora de línguas, educação e pesquisa nos Cursos de Formação de Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Integra ainda, o quadro de membros do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, na qualidade de representante das Organizações Não-Governamentais Brasileiras. Este comitê é composto por entidades da sociedade civil organizada, Universidades e órgãos federais.
2. A Comissão Pró-Índio do Acre é a primeira entidade não-governamental de características civis do indigenismo acreano que, desde 1979, desenvolve ações de assessoria às lutas indígenas no campo da educação, saúde, luta pela demarcação das Terras Indígenas e sua ocupação produtiva e ambientalmente correta.

CAPÍTULO 1

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1. JUSTIFICATIVA

A diversidade cultural é uma das características mais marcantes do Brasil. No entanto, há ainda muito o que se fazer para que haja um convívio, de fato, na diferença. Em nosso país ainda está em gestação a afirmação das condições necessárias para a aceitação de uma vivência construtiva entre os segmentos diferenciados da população, vivência esta, que deve ser vista como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças e pelo diálogo. Neste sentido, é importante que a educação esteja voltada para o respeito à diversidade sociocultural, que possibilita a comunicação e a articulação de grupos sociais diversos que, apesar disto, e mantendo suas especificidades, sejam capazes de buscar os elementos necessários à sua constituição enquanto seres humanos.

Para tanto, a sociedade brasileira e nós, educadores em particular, devemos repensar alguns valores. Como podemos pensar a diferença (entre povos/culturas/tipos físicos/classes sociais, etc.) se ela está fadada a ser eternamente compreendida e vivida como desigualdade? Ou senão, como relação entre superiores e inferiores, evoluídos e primitivos, cultos e ignorantes, ricos e pobres, corretos e incorretos, com direitos e sem direitos, com voz e sem voz?

Como o problema central da Antropologia (cf. Lévi-Strauss, 1950 e Geertz, 1978) é, justamente, pensar a humanidade enquanto uma coisa só, formada por seres que compartilham uma mesma e única natureza, de um lado, e, de outro, compreender e definir essa natureza humana em relação à diversidade sociocultural produzida por sua marca distintiva e necessária, caberia então perguntar: qual a contribuição da Educação Física para o magistério indígena como reflexão e análise para estudantes e professores? Que tipo de conhecimento procura ser produzido em articulação com outras disciplinas do currículo?

Optei, então por destacar a relevância do tema em três âmbitos, a saber:

No âmbito institucional a UFAC, enquanto formadora de profissionais na área de Educação Física, necessita resgatar, registrar, divulgar e apoiar as expressões da cultura corporal, próprias das nações indígenas do Acre, viabilizando discussões acerca da educação indígena e possibilitando também condições para o diálogo intercultural, apontando ao mesmo tempo caminhos inovadores no tratamento dessa temática na graduação (licenciaturas) e na escola.

No âmbito das Secretarias de Educação (e demais instituições que atuem com a educação indígena na região) será possível fornecer subsídios para auxiliar o intercâmbio dessas instituições com a Universidade e a Comissão Pró-Índio do Acre, na busca de soluções conjuntas para a formação de magistério indígena, possibilitando a construção de conhecimentos que possam contribuir para diminuir o distanciamento entre setores da população brasileira - os índios, de um lado e, a população não indígena e seus professores, de outro.

No âmbito de atendimento aos grupos indígenas intentamos assegurar a valorização de suas culturas por intermédio da escolarização formal, considerando que este é um caminho possível.

Este trabalho justifica-se ainda, segundo Laraia (1993, p. 17) pelo fato de que “apenas metade dos povos indígenas que habitam hoje o país foram objeto de estudos básicos ...” [soma-se a isto] “... o fato de que boa parte da bibliografia existente permanece restrita ao uso de especialistas”. Conseqüentemente, com o intuito de preencher parte da lacuna decorrente da “ausência de testemunhos e opiniões de operários, camponeses e indígenas que tenham participado deste tipo de experiência” (Brandão, 1984, p. 47), procurarei fornecer elementos avaliadores que permitam melhorar a capacidade de mobilização social dos grupos envolvidos.

Entendo que, desse modo, estarei contribuindo para *desarticular* alguns conceitos já cristalizados no cotidiano nacional, como: os índios não têm passado; representam um estado fossilizado de desenvolvimento humano; a aculturação é um caminho sem volta e aponta para o desaparecimento inevitável de formas culturais distintas, em meio a um processo homogeneizador e globalizador mundial.

Desautorizar estes conceitos é uma tarefa que urge, se quisermos construir novas visões propiciatórias da compreensão da diferença como valor. Dominar tais conceitos significa ainda a libertação de percepções estereotipadas, preconceituosas e empobrecidas a abrir novas maneiras de olhar e entender o mundo, os outros, a nós próprios. E, nesse sentido, caminhar para a construção de uma educação que forneça elementos para que os indivíduos tornem-se

sujeitos de sua própria história, a partir do fortalecimento de suas identidades.

Identidade esta que, segundo Evers (1984, p. 18) consiste em:

chegar a uma autopercepção realista de suas próprias características, potenciais e limitações, superando falsas identidades outorgadas de fora, e atravessando as tempestades em que se alternam excesso e ausência de auto-estima. Fundamentalmente, isto significa reafirmar a própria dignidade humana diante da experiência diária de miséria, opressão, devastação cultural. Nos casos mais favoráveis, isto pode significar uma contribuição para a cultura popular ou mesmo para a auto-identificação nacional, especialmente depois de crises sociais.

Não é por acaso que cientistas sociais e escritores latino-americanos desenvolveram com a noção de identidade uma longa tradição em nossa literatura, interpretando a irresolvida questão nacional como uma falta de identidade.

Para Evers (1984, p. 19), por definição a identidade “não pode ser dada por outrem”, mas deve ser construída sobre a base de uma prática social consciente e autodeterminada. E pelos movimentos sociais, incluídas aí todas as formas de participação e decisão política: associações de trabalhadores, núcleos de moradores, associações indígenas e de mulheres, comitês de direitos humanos, grupos de ajuda mútua, movimentos de defesa do meio ambiente, iniciativas educacionais e artísticas em nível popular. Todos esses movimentos trazem a capacidade de fortalecer as identidades dos diversos atores sociais, pois:

Qualquer fragmento de alienação que é superado de forma autônoma por um indivíduo ou por um grupo deixa de existir definitivamente. Esta é talvez a ajuda mais concreta que alguém pode dar a outra pessoa. (Evers, 1984, p. 23).

1.2. QUESTÕES NORTEADORAS

A construção desse trabalho deu-se a partir do trançado de dois fios condutores: a inserção da Educação Física na história da educação, numa abordagem mais ampla, e sua introdução na educação indígena do Acre, observando suas especificidades. No primeiro aspecto, enfocaremos o trabalho educativo como ato que produz, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida e acumulada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O objetivo mais amplo da educação, segundo Savianni (1994, p. 24) diz respeito:

à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tomem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, para definir melhor meu objeto de pesquisa, elaboro a seguinte questão: *como compreender a realidade cultural das comunidades indígenas do Acre, ao mesmo tempo complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal?*

O segundo aspecto impulsionador deste trabalho, nos remete aos significados da escola para as diversas etnias do Acre e, conseqüentemente, às

“possibilidades e limites dessa escola no reforço da identidade indígena” (Garcia, 1996, p. 03). De acordo com este autor:

... quando falamos em limites pensamos em barreiras (culturais), que não podem ser expressadas e, ao mesmo tempo, no atendimento a expectativas geradas pela necessidade da escola em área indígena (que denominamos possibilidades).

Entendemos que para a escola indígena servir como instrumento de reforço às identidades é necessário que se garanta sua característica específica e diferenciada dentro do sistema oficial de ensino, neste sentido, é necessário o envolvimento e compromisso dos grupos étnicos envolvidos e dos diversos agentes e co-autores de todo o processo.

É certo que muitas barreiras culturais estarão presentes, sendo necessário o diálogo para superação das dificuldades e apreensões, dada a diversidade de situações a serem enfrentadas no tocante à organização social, costumes, tradições, línguas, crenças e aos processos próprios de aprendizagem já reconhecidos pela Constituição Federal através do Art. 1º da Portaria 559/91 para a garantia do reconhecimento das culturas indígenas.

Quanto às possibilidades aqui sugeridas, referem-se estas às expectativas geradas na introdução das escolas em comunidades indígenas e toda gama de oportunidades advindas desse processo no reforço das identidades étnicas tribais.

Diante destas reflexões, elaborei como norteadoras desta pesquisa, as seguintes questões:

1. A Educação Física é necessária às escolas indígenas do Acre?
2. Quais são as expectativas do professor indígena do Acre em relação à Educação Física numa perspectiva de trabalho nas escolas de suas aldeias?
3. É possível implantar e implementar a disciplina Educação Física no currículo de magistério indígena da Comissão Pró-Índio do Acre, privilegiando os princípios curriculares estabelecidos nas transversalidades temáticas *terra, língua e cultura*?
4. É possível trabalhar com a Educação Física em áreas indígenas utilizando a pesquisa como metodologia de ensino-aprendizado?

1.3. METODOLOGIA

Esse trabalho terá enfoque qualitativo e insere-se no âmbito da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, é caracterizada por Thiollent (1996, p. 14) como sendo:

... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Como esta definição deixa em aberto a questão valorativa, entendemos que sua concepção está voltada à orientação de ações emancipatórias de grupos sociais que pertencem às classes populares, ou dominadas. Neste caso, ela pode ser vista “como forma de engajamento sóciopolítico a serviço da causa das classes populares” (Thiollent, *op. cit. loc. cit.*).

Como nesse tipo de investigação as pessoas implicadas têm algo a *dizer* e a *fazer*, não se trata de simples levantamento de dados, uma vez que é fundamental que a participação do pesquisador não chegue a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas. A atitude do pesquisador será sempre de *escuta* e de elucidação dos vários aspectos da situação, “sem imposição unilateral de suas concepções” (Thiollent, 1996, p. 17). Mas, por outro lado, como este tipo de pesquisa não se limita à uma forma de ação (para não cair no risco do ativismo), e sim, na perspectiva de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e a *conscientização*¹ dos grupos considerados, é pretensão do pesquisador “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 1996, p. 16). Desta forma, será possível estudar os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que podem ocorrer entre os diversos agentes durante o processo de transformação da situação.

Além disso, do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é “uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada, sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados e experimentação” (Thiollent, 1996, p. 24), que nos permitem captar informações geradas em torno de ações concretas, que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva.

Outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são consideradas ignorantes ou desinteressadas. Com a divulgação das informações, com o processo de aprendizagem dos pesquisadores e dos

participantes, com o treinamento dos atores *leigos* para desempenhar a função de pesquisadores, é possível esperar a geração de informações significativas.

Por fim, a função política da pesquisa-ação é frequentemente pensada como um instrumento de investigação e ação colocado à disposição dos grupos e classes sociais populares. Frank (1981, p. 160-6) questiona esta função da pesquisa-ação ao indagar como a pesquisa "... poderia tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas?"

Concluindo, colocamos como objetivo prático da pesquisa-ação, procurar "soluções quando for possível e, acompanhar as ações correspondentes ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos" (Thiollent, 1996, p. 21).

Tendo optado pela definição do tipo da pesquisa, que utilizarei durante todo o desenvolvimento deste trabalho, passo à descrição de suas etapas.

1.4. FASE EXPLORATÓRIA

Momento da pesquisa que consiste, segundo Thiollent (1996, p. 46-48), em "descobrir o campo, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações" [e, paralelamente] "... coletar todas as informações disponíveis (documentação, jornais, etc.)".

Nesta fase, recorri a encontros informais com o antropólogo Terri Aquino (FUNAI-AC) e com o sertanista Antonio Luiz Batista de Macêdo (FUNAI-AC).

Ambos não pouparam esforços em partilhar comigo o enorme conhecimento de que dispõem sobre as populações indígenas do Acre, ao mesmo tempo fornecendo-me acesso à seus acervos pessoais de viagens de campo, mapas, livros. Nessas visitas, pude conhecer algumas lideranças e membros das comunidades indígenas que me falaram sobre seus mitos, sua relação diária com a natureza, sua alimentação, sua indústria, enfim, dividiram comigo um pouco de sua maneira de ver e viver o mundo. Fiz o registro dessas conversas num caderno de campo.

Consultei também os documentos da CPI-AC, os relatórios dos dezoito cursos de formação já ministrados aos professores indígenas, feitos por seus assessores/consultores e, os relatórios anuais das viagens às escolas das aldeias. As cartilhas e outros materiais pedagógicos elaborados ao longo dos cursos de formação também foram outra importante fonte de consulta.

Participei, ainda, de encontros com os assessores da CPI-AC, quando definimos como questão básica: como iniciar com os professores das escolas indígenas a discussão sobre a necessidade ou não da inclusão da disciplina Educação Física em sua formação de professores?

Farei, agora, um breve relato do desenvolvimento do projeto educacional da CPI para elucidar-mos a questão levantada. Em primeiro lugar, havia um projeto de educação indígena no Estado do Acre, realizado pela CPI-AC, de longa duração, que estava sendo construído desde 1983 pelos grupos étnicos e seus consultores/assessores. Nesse processo, surgiram preocupações que foram colocadas pelos professores nos seguintes termos: "Em que série estou na minha

formação? E meus alunos? Posso considerar-me (e ser considerado) um professor indígena formado através dos cursos da CPI?”

A partir de 1985, com a assinatura de um convênio entre FUNAI, Secretaria de Educação do Acre e Comissão Pró-Índio do Acre, garantiu-se autonomia curricular e administrativa para as escolas indígenas beneficiadas por este projeto de educação, no qual a CPI-AC garantiria o trabalho de assessoramento e formação, numa proposta pedagógica diferenciada. Partiu-se, em seguida, para a formalização da proposta desenvolvida conjuntamente com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), pela CPI-AC, que tinha como finalidade, a sistematização de uma proposta de currículo com um duplo objetivo: atender à formação de magistério indígena e à implantação de escolas nas aldeias.

Em 1993, a proposta curricular para as escolas indígenas de 1ª à 4ª séries, foi encaminhada pela CPI-AC ao Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE), sendo aprovada de forma inédita no país, possibilitando aos professores índios participarem “... como cidadãos brasileiros da esfera pública, prestando e recebendo serviços educacionais dentro de princípios pedagógicos culturalmente significativos”, conforme disposto na proposta (CPI-AC, 1997, p.23). Ao mesmo tempo, foi autorizado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC-AC) o funcionamento da *Escola de Formação de Professores Indígenas* da CPI-AC, pelo período de quatro anos, a partir do que se fazia necessária e urgente a tarefa de elaboração de um currículo.

Conseqüentemente, em 1997, no sentido de legalizar um currículo que atendesse a formação subsequente dos professores índios, possibilitando a

regularização dos processos de seleção e contratação desses novos formandos junto ao sistema formal de ensino, e também com vistas a atender às exigências colocadas pela nova LDB, (Lei nº 6364/96), é que foram encaminhados a SEC/AC e CEE a Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas, bem como o processo de regulamentação da Escola de Formação de Professores Indígenas, ambos da CPI-AC.

Paralelamente, nos encontros com os assessores da CPI-AC tomei conhecimento de que, nestes anos, ao longo dos Cursos de Formação, haviam sido trabalhados alguns temas da cultura corporal (jogos, danças, etc.), em várias disciplinas. Some-se a isso o fato de que nos horários livres, durante os cursos, os professores índios costumavam praticar alguns esportes (freqüentemente o futebol e vôlei) com os assessores/consultores. Dessa interação, os professores índios começam a solicitar conhecimentos mais específicos de práticas corporais da sociedade não-indígena. Ao mesmo tempo, ao analisar os relatórios anuais dos consultores que ministraram as disciplinas do currículo da CPI-AC, ao longo desses anos, pudemos constatar que várias disciplinas apontavam intenções ou objetivos de trabalhar com práticas corporais em suas áreas de conhecimento.

Nesse sentido, era necessário proceder um redimensionamento curricular, trazendo a questão da necessidade ou não da inclusão da disciplina Educação Física na formação de magistério indígena da CPI-AC, e sua posterior implantação nas escolas das aldeias. Como consequência dessas constatações, foi elaborada então uma Proposta Curricular de Educação Física, a ser discutida

com os professores índios por ocasião do XVIII Curso de Formação da CPI-AC, como veremos no item 1.7 deste capítulo.

1.5. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS ENVOLVIDOS

As características dos grupos com os quais iria cooperar estão situadas:

... na faixa intermediária entre o que é considerado como nível microssocial (indivíduo, pequenos grupos) e o que é considerado nível macrossocial (sociedade, movimentos e entidades de âmbito nacional ou internacional). Esta faixa corresponderia à uma grande diversidade de atividades de grupos e indivíduos no seio ou à margem de instituições ou coletividades. (Tiollent, 1996, p. 08).

1.5.1. CONSULTORES E ASSESSORES

A este grupo chamarei de *grupo satélite*, que Thiollent (1996, p. 58) define por “grupo de estudos especializados, grupos de observação, informantes, consultores”. Este grupo, na CPI-AC, é composto da seguinte maneira:

- a) *Ensino de Línguas* - Vera Olinda (CPI-AC), Tereza Maher (UNICAMP), Marilda Cavalcante (UNICAMP), Aldair Santos (UFAL), Cláudia Matos (UFF), Nietta Monte (CPI-AC);
- b) *Matemática* - Kleber Gesteira (Colégio Modelo-MG);
- c) *História* - Maria Luíza Uchoa (CPI-AC), Marcelo Iglesias (CPI-AC);
- d) *Geografia* - Renato Gavazzi (CPI-AC), Márcia Spyer (UFMG);
- e) *Ciências* - Kleber Gesteira e Paulo Brígido (CPI-AC).

Constituem tais assessores/consultores:

... comunidades de gente especialista, com seus interesses, suas capacidades de influência, sua dinâmica interna e suas relações externas, etc, mais do que comunidades de dados neutros e disponíveis para uso social. (Stenhouse, 1984 apud Zabalza, 1993, p. 36).

1.5.2. PROFESSORES ÍNDIOS

A este grupo chamarei *membros significativos* por serem representativos dos grupos sociais aos quais pertencem. Os *membros significativos* das comunidades indígenas do Acre, são revelados por Monte (1996, p. 71) da seguinte maneira:

O professor índio é um intelectual orgânico radical (Gramsci, 1949) tomando-se como base a história do contexto interétnico, entendidas tais sociedades numa rede mais ampla de relações de poder, historicamente construídas. A existência dos professores índios é expressão desencadeadora do movimento de reordenação política de um poder que relaciona desigualmente o Estado e a sociedade nacional com as sociedades indígenas.

Considerando-se que meu campo de pesquisa (grupos étnicos tribais do Acre) era muito extenso, optei pelo critério de representatividade qualitativa, no qual, os professores, embora sejam minoria nos seus grupos de origem, dentro de parâmetros qualitativos são membros significativos em termos ideológicos e políticos, pois veiculam as idéias de suas etnias, num vai-e-vem constante com a sociedade envolvente e seus grupos de origem. Além do que, “a importância

social dos grupos 'mais avançados' é maior do que seu peso numérico no conjunto da população" (Thiollent, 1996, p. 63).

Trabalhei com um grupo composto por trinta e seis professores de oito etnias, dentre as quinze existentes no Acre, que totalizam uma população de quase dez mil indígenas no Estado. Podemos visualizar melhor a localização dos professores índios do Acre em suas regiões no anexo I. De acordo com a etnia e região, podemos conhecê-los da seguinte forma:

- a) *Kaxinawás do Alto Rio Purús*: Raimundo Nonato; Nicolau Lopes; Adalberto Domingos; Evaristo Gomes; Waldemar Pinheiro Ibã; Paulo Lopes; Hilário Augusto; Cláudio Lopes; Armando Augusto.
- b) *Kaxinawás do Rio Jordão*: Norberto Sales Tenê; Anastácio Maia Banê; Isaias Sales Ibã; Edson Medeiros; Virgolino Pinheiro Ixã, Vitor Pereira, Edson Ixã.
- c) *Kaxinawá do Alto Rio Tarauacá*: Rufino Sales Maiá.
- d) *Kaxinawás da Praia do Carapanã*: Manoel Francisco Dário Makari; Aldenor Rodrigues; Joaquim Maná.
- e) *Kaxinawá do Rio Breu*: Josimar Tui Yurumapa.
- f) *Kaxinawá do Rio Humaitá*: Manoel Sabóia.
- g) *Kaxinawá do Igarapé Caucho*: Francisco Mário.
- h) *Apurinã do Água Preta*: Alderi Francisco da Silva.
- i) *Apurinã do Km 45*: Geraldo Marques.

- j) *Yauanawá do Rio Gregório*: Francisco Luiz Panê.
- k) *Yauanawá do Rio Tarauacá*: Aldáizo Luiz Vynnya
- l) *Katukinas do Campinas*: Francisco Carneiro Tekã; Benjamim Andre Chere.
- m) *Ashenika do Rio Amônia*: Isaac Pinhanta; Valdete Pinhanta; Komãyari.
- n) *Shawanawa de Porto Walter*: Edilson Pereira Yskuhu.
- o) *Manchineri do Rio Yaco*: Jaime Sebastião Lhulhu; Antonio Preto Itsaurú.
- p) *Jaminawa*: Edson Meireles.

No capítulo três deste trabalho, apresento ainda informações sobre como as relações de dominação e subordinação que caracterizaram o *regime de barracão*² na história do contato acreano sofreram alterações, a partir do qual os professores indígenas vão exercer novas funções emancipatórias em suas comunidades:

Fruto de uma ampliação das esferas de poder destes com relação ao poder antes exercido sobre eles, sobretudo, em termos culturais/educacionais, pela escola do patrão, das igrejas e do Estado, na história da educação indígena do Acre, da Amazônia ou do Brasil como um todo. (Monte, 1996, p. 71).

1.6. O SEMINÁRIO

Em pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes no seminário, que definirei a seguir.

Dos encontros com os assessores da CPI-AC e, pelo levantamento realizado, deparei-me com as seguintes situações: a primeira situação relacionava-se tanto à solicitação dos professores índios de ter acesso às informações de práticas corporais da sociedade envolvente, quanto à constante recomendação e objetivação dos diversos consultores das disciplinas do currículo, em utilizar nas suas disciplinas práticas lúdicas indígenas. A segunda situação estava relacionada com a regulamentação da Escola de Formação de Magistério Indígena da CPI-AC e, conseqüentemente, de seu currículo que, até então, não apresentava nenhum detalhamento para a disciplina Educação Física. Essa situação implicava urgência, pois as providências legais seriam encaminhadas para a Secretaria e Conselho de Educação nos meses seguintes. A terceira situação subjacente, era saber como contemplar, numa proposta de educação física no projeto da CPI-AC, as solicitações dos professores índios e os pressupostos estabelecidos nos eixos temáticos: *terra, língua e cultura*, garantindo a marca didático-pedagógica expressa nesse projeto curricular.

Todas essas questões só poderiam ser respondidas por ocasião do XVIII Curso de Formação, quando todos os professores índios viriam, das diferentes regiões do Acre, para continuar sua formação.

Após estarem definidas essas questões, iniciei a investigação da pesquisa utilizando a técnica do seminário, momento em que estariam reunidos os "principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação" (Thiollent, 1996, p. 58).

O seminário da pesquisa teve lugar no XVIII Curso de Formação e foi o momento para examinar, discutir e tomar decisões acerca do problema de

investigação. Com as informações reunidas no seminário, poderíamos elaborar diretrizes de pesquisa e diretrizes de ação aprovadas pelos interessados, para serem testadas na prática dos atores considerados.

O curso realizou-se no sítio da *CPI-AC*, local aprazível, que conta com infra-estrutura para hospedagem, cozinha, banheiros, herbário, um açude e pomar. Para as aulas, existem três salas (separadas da parte administrativa) e também um grande salão.

As aulas aconteceram no período de 19 de janeiro a 07 de março de 1998 quando foram trabalhadas as disciplinas de Língua Indígena (62 h/a), Pedagogia (35 h/a), Literatura (33 h/a), Língua Portuguesa (62 h/a), Ciências (40 h/a), História (26 h/a), Geografia (25 h/a), Matemática/Física (36 h/a) e Educação Física (21 h/a), contabilizando a carga horária total de 315 horas/aula.

1.7. A PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para elaborar a proposta curricular de Educação Física levei em consideração que, "... as comunidades indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas demonstram grande interesse em conhecer as diferentes formas de esporte e jogos relacionados às atividades físicas existentes na sociedade envolvente" (*CPI-AC*, 1996, p. 113). Menciono entre estas, especialmente o futebol, que teve sua introdução mais sistemática nas aldeias a partir da vivência dos professores durante os cursos de formação. Há também outros tipos de jogos realizados nas comunidades como o dominó, o bingo, o jogo de damas, o baralho e outros, que foram introduzidos durante os cursos de formação nas atividades

de Matemática e Línguas, como expressão de aspectos lúdicos da metodologia adotada nestas disciplinas.

Assim, recomendei a inclusão de uma área de estudo, que detalharei a seguir aqui denominada *jogos e brincadeiras indígenas*, nos cursos de formação, e que pode ser consultada no Anexo II, tendo como perspectiva promover uma reflexão sobre a cultura corporal indígena, ampliando os conhecimentos dessa área, tornando-a de domínio dos professores indígenas e seus alunos nas aldeias.

Ao mesmo tempo, visando a sistematização do conhecimento do universo indígena em toda a sua multiplicidade étnica, propus também que fosse realizada, pelos professores índios, a observação e levantamento das práticas corporais no cotidiano das aldeias, visando sua divulgação, tanto nos cursos de formação e nas comunidades, quanto na sociedade envolvente. O sentido dessa pesquisa foi recuperar práticas tradicionais indígenas, para propiciar a reflexão coletiva, nos cursos de formação, sobre essas formas de representação do mundo.

A partir desse material poder-se-ia discutir a utilização didática desses conhecimentos, tanto aplicados às disciplinas do currículo (como elemento de apoio à relação ensino-aprendizado), quanto no sentido do fortalecimento das identidades étnicas.

Sendo assim, propus como *objetivos estratégicos*: conhecer a diversidade de padrões culturais da corporeidade que existe nos diversos grupos humanos, indígenas e não indígenas; considerar o acervo de jogos e brincadeiras das

sociedades indígenas acreanas para possível utilização nas diversas áreas que compõem o currículo; oferecer, por outro lado, conhecimentos sobre jogos e brincadeiras de outras etnias das diversas regiões do país e de outros países.

Como objetivos do professor, sugeri que houvesse uma seleção e apropriação dos conteúdos da cultura corporal (indígena e não indígena) ao longo dos ciclos de estudo de forma integrada nas diferentes áreas do currículo.

Selecionei, então, como *conteúdos*: estudo dos jogos e brincadeiras nas sociedades indígenas e não indígenas, levantamento dos jogos e brincadeiras de cada etnia do Acre; estudo de casos: esportes das sociedades contemporâneas não-indígenas; a reflexão contrastiva da natureza e função dos jogos, na educação escolar e na educação tradicional indígena.

A avaliação foi definida com intenção de descobrir formas eficazes de abordar os conteúdos que não foram assimilados pelos professores, de forma contínua e individualizada.

1.8. A COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, a coleta de dados ficou sob controle do XVIII Curso de Formação, quando utilizei particularmente o questionário. No entanto, essas informações foram analisadas e discutidas durante o seminário para que na argumentação dada fosse evidenciado o conteúdo social das interpretações.

1.8.1. QUESTIONÁRIO

Quatro meses antes do início do curso de formação (seminário) avisamos por radiofonia às diferentes etnias, que havia um questionário de educação física

na CPI-AC, para os professores. Como acontece de estar sempre vindo alguém das aldeias (agentes de saúde, aposentados, lideranças) é costume passarem na CPI-AC para dar notícias e levar recados ou encomendas. Assim, pedimos a essas pessoas que levassem os questionário às suas comunidades. No entanto, somente durante o Curso de Formação é que os professores responderam. Os que haviam recebido não se sentiram bastante esclarecidos para fazê-lo. Somente com o início das discussões e tendo sido tiradas as dúvidas, é que o grupo realizou esta tarefa.

O questionário sobre *jogos* referia-se: à memória da infância dos professores; à listagem de brincadeiras das crianças, hoje; os locais das brincadeiras; épocas em que ocorrem; se existe distinção de gênero e idade nessas práticas; se é costume fazer brinquedos para as crianças e quais são eles; e, por fim, perguntei aos professores se achavam que as brincadeiras poderiam ser utilizadas para aprender na escola.

O questionário sobre *futebol* abrangia: a existência de campo de futebol nas comunidades; seu tamanho e localização; os dias e horários dessa prática; como é jogado, com que regras; as diferenças existentes nas regras locais com as regras dos não-índios; se os grupos trocam visitas para jogar futebol.

1.8.2. ENTREVISTA

Como tinha intenção de aprofundar as questões referentes aos limites e possibilidades da Educação Física no currículo indígena, achei por bem realizar uma entrevista com a educadora Nietta Lindemberg Monte, da CPI-AC e principal articuladora do atual projeto de Educação dessa instituição.

Nietta publicou em 1996 o livro *Escolas da Floresta* (Rio de Janeiro: Multiletra), fruto de sua dissertação de mestrado em Educação, que é baseada nos textos e na didática dos professores Kaxinawás, na relação com seus alunos nas aldeias. Além do que, registra a chegada da escrita em uma cultura predominantemente oral, revelando-nos o valor deste novo instrumento intelectual para os índios da região.

Nietta é atualmente uma referência em educação escolar indígena no país, sendo constantemente convidada a participar de encontros, cursos e debates sobre este tema. Dada a sua importância, solicitei duas entrevistas para assim clarear algumas questões na delicada relação intercultural por mim vivenciada como consultora da CPI-AC, na área de Educação Física.

Notas

1. Paulo Freire (1980, 1982) distingue duas noções: a tomada de consciência, que é frequentemente limitada a uma aproximação espontânea sem caráter crítico e, a conscientização, que supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência permitindo desvelar a realidade, ao mesmo tempo refletindo em nível do conhecimento numa postura epistemológica definida que contenha também elementos de utopia.
2. A atividade econômica extrativo-predatória característica do *regime de barracão*, baseava-se no endividamento prévio e posterior do seringueiro (índio ou branco) porquanto era necessário para o exercício da sua atividade, a aquisição de bens de consumo, uso e instrumentos de trabalho que colocavam-nos nas mãos dos proprietários dos seringais. Para maiores detalhes consultar Calixto, Valdir Oliveira et al. *Acre: uma história em construção*. Rio Branco: FRHCD, 1985.

CAPÍTULO 2

A QUESTÃO INDÍGENA

Sobrevivência para ser válida, tem que ser digna. Vale dizer, tem que ser compartilhada em um mundo mais igualitário. (Garcia, 1994, p. 61).

A problemática indígena tem sido tratada invariavelmente, como um tema corriqueiro, sem que se tenha a preocupação de realizar um estudo mais aprofundado sobre essa temática.

Na realidade, a necessidade do domínio da questão indígena ultrapassa o senso comum, ao mesmo tempo que opera como uma ferramenta para a comunicação social e para o processo de conhecimento que, ao mesmo tempo que interroga, também explica. De posse da noção exata sobre a temática indígena e sua abrangência, há que se partir, prioritariamente, da análise diagnóstica da questão, para que se possa mobilizar forças e esperanças sociais, no sentido da formulação de políticas indigenistas que atendam, em primeira instância, seus beneficiários imediatos.

Para que possamos compreender melhor a problemática indígena, é preciso fazer um exercício crítico. Partiremos então das análises de Darcy Ribeiro que, se não foi o primeiro nem o único a defini-la, com certeza foi quem lhe deu mais consistência e a difundiu mais amplamente em seus livros, palestras e entrevistas, como podemos concluir de sua afirmação:

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe

onde e quando índio e não-índio entram em contato. É pois um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional. (Ribeiro, 1970, p. 193).

Nessa formulação há dois aspectos a considerar. No primeiro, o fato de que, diferentemente de outros problemas sociais, as dificuldades não decorrem da existência do índio em si mesmo, mas sim do próprio não-indígena, que é, no final das contas, quem gera e determina essa interação. Ou melhor, são as tensões e carências da sociedade brasileira as responsáveis por seu antagonismo com os povos indígenas. O problema indígena, visto de uma forma mais abrangente, a longo prazo, passa necessariamente pela solução de alguns grandes problemas nacionais (a modificação da estrutura agrária, a proteção ao meio ambiente, a geração de novas alternativas de emprego, a impunidade, a corrupção e o descrédito na atuação das autoridades etc.). Quanto ao segundo aspecto, o autor ressalta a importância de que os pesquisadores estabeleçam um comprometimento efetivo com a defesa dos povos indígenas, concentrando os seus interesses na investigação dos fenômenos relativos a interação entre não-índios e índios.

A influência desse comprometimento se faz sentir em vários campos de conhecimento, da antropologia à educação — onde os estudos sobre o contato interétnico têm sido destacados — e na postura política dos próprios pesquisadores, que assumem de modo explícito sua preocupação e compromisso com a comunidade das populações estudadas.

2.1. DEMOGRAFIA: A VIRADA HISTÓRICA

O Brasil é um país de vasta extensão territorial que, segundo estatísticas do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), possui uma população de 230.000 índios distribuídos em duzentos e vinte etnias, acrescentada em 4,5% ao ano, na década passada. Já os dados do levantamento feito pelo Instituto Sócio-Ambiental (ISA), em publicação desta instituição (São Paulo: 1994), relacionam duzentos e seis grupos indígenas (ver Anexo V) com população de 270.000 pessoas. Embora os dados demográficos sejam bastante heterogêneos, ainda assim, representam, no conjunto, a mais atualizada coleção de informações qualificadas disponíveis. O que permite a Mércio Pereira Gomes (1988) afirmar que a população indígena do Brasil, isto é, 2% da população nacional, tem aumentado gradativamente, pela primeira vez desde 1500.

A reversão histórica na demografia indígena surge como algo surpreendente nas relações entre os índios e o Brasil, considerando-se que 95% de uma totalidade populacional desapareceu em menos de 500 anos. Segundo Gomes (1988, p. 16):

Não somente morreram e foram mortos milhões de seres humanos, como se extinguiram para sempre mais de cinco centenas de povos específicos, de etnias, de culturas humanas que eram produto de milhares de anos de evolução e adaptação ao meio ambiente físico e social em que viviam. A humanidade perdeu com isso não só pelos valores e conhecimentos que a deixaram, definitivamente, de fazer parte de seu acervo, como pela diminuição da diversidade biológica que possibilita maiores chances de sobrevivência ao Homo Sapiens.

Darcy Ribeiro em prefácio do livro *Os Índios do Brasil* de Mércio Pereira Gomes (1988, p. 10-11), explica quais teriam sido as causas da devastação desses povos, desde o descobrimento do Brasil. A seu ver, a maior causadora do extermínio seriam as doenças européias - varíola, sarampo, catapora, difteria, gripe, coqueluche e tuberculose, dentre outras. A segunda grande causa seria o genocídio, que embora tenha diminuído nas últimas três décadas "... continua assassinando líderes indígenas, e os assassinos permanecem sempre impunes, o que demonstra a conivência da sociedade nacional com os massacradores de índios" (Ribeiro *apud* Gomes, 1988, p. 11). A terceira causa do extermínio, esta cultural, seria o etnocídio¹ praticado, tanto pela burocracia protecionista, como pela ação missionária, exercendo ambas, enorme pressão sobre os índios, desmoralizando as suas crenças e induzindo-os ao sentimento de inferioridade. Contudo, conclui Ribeiro, o fator decisivo no processo de estancamento do declínio demográfico teria sido a resistência dos próprios índios, inviabilizando o etnocídio, ao rechaçar o paternalismo burocrático e o fanatismo missionário, impondo respeito às suas próprias lideranças.

Ao tomarmos a história da humanidade como referencial, a questão indígena é como um episódio no encontro de dois sistemas civilizatórios. No Brasil, o resultado desse encontro ou embate dá-se no plano de sua formação histórica:

Vai ser necessário aprofundar muito mais o nosso conhecimento sobre o papel do convívio dos índios com a civilização, de baixo das opressões do escravismo, e sobre as condições em que as mulheres apresadas eram

prenhadas para parir filhos que não se identificavam com a etnia materna e que eram rechaçados pela paterna. Esses filhos de ninguém é que, ao se avolumarem, iam constituindo uma terceira camada de gente, nem nativa nem européia, que seriam os primeiros brasileiros. Eis como se deu a nossa formação demográfica inicial. (Ribeiro apud Gomes 1988, p.10).

Até a década de 70 supunha-se como inevitável, no Brasil, a integração progressiva das populações indígenas à comunhão nacional, a própria redução do contingente populacional indígena, que em 1957 caíra a algum número entre o mínimo de 68.100 e o máximo de 99.700 indivíduos segundo a estimativa feita por Darcy Ribeiro (1986, p. 258), parecia indicar a inevitabilidade de uma rápida extinção dos grupos étnicos remanescentes e de sua assimilação nas camadas mais pobres da população cabocla.

O que se verificou, no entanto, é que, apesar de todas as compulsões assimilacionistas, os grupos indígenas não se desfizeram no corpo da população mestiça, e seu contingente populacional vem-se recuperando progressivamente, a ponto de ter alcançado atualmente um número em torno de 350 mil pessoas. Segundo Cordeiro (1999, p. 82): “os grupos indígenas brasileiros têm logrado manter nas últimas décadas uma taxa de reprodução superior à da média nacional”.

Ao invés de sua extinção ou assimilação, o que se tem verificado nas últimas décadas é a vigorosa resistência da identidade étnica dos grupos

indígenas brasileiros. Permanecem, no entanto índios e diferenciados da sociedade envolvente ², num lento e seguro processo de recuperação demográfica, para o qual terá contribuído, em grande medida, a demarcação, ainda inconclusa, de toda as áreas indígenas do país.

Ao contrário do que se previra, o índio brasileiro não se transformou em branco, nem foi totalmente exterminado, mas iniciou nas últimas décadas um lento e seguro processo de recuperação demográfica. Para o qual terá contribuído, em grande medida, a demarcação ainda inconclusa das áreas indígenas. A noção de território é, para as nações indígenas, muito mais que simples subsistência. A terra representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e de conhecimento: "não é apenas um recurso natural, mas um recurso sociocultural" (Ramos, 1990, p. 13). A garantia da terra é por isso essencial à preservação da identidade cultural dos grupos indígenas.

A importância territorial para as nações indígenas, nesse particular, é muito mais que simples subsistência. A terra representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crença e de conhecimentos: "não é apenas um recurso natural, mas sociocultural". A garantia da terra é por isso essencial à preservação da identidade cultural dos grupos indígenas.

O conceito de território está necessariamente ligado à história cultural do grupo, o seu universo mitológico, às relações de família, ao conjunto de interações sociais, e ao sistema de alianças políticas e econômicas entre aldeias de um mesmo grupo. A garantia da terra é nesse sentido a única maneira de

assegurar a sobrevivência dos índios como grupo culturalmente autônomos e etnicamente diferenciados da sociedade nacional.

2.2. OS INTERESSES ECONÔMICOS: MINERADORAS, MADEIREIRAS, FAZENDEIROS

Os interesses econômicos e seus agentes — objetivando as terras indígenas e suas riquezas naturais — são os piores inimigos dos índios. Esses interesses advêm tanto do capital estrangeiro, quanto do capital nacional. Não importa mais a mão-de-obra indígena (como no início da colonização), a não ser em casos excepcionais e muito localizados. Aos interesses econômicos pouco importa ter o aval, a aceitação ou a indiferença dos índios, para que suas terras sejam exploradas por mineradoras de ouro, diamantes ou cassiterita.

A mineração em terras indígenas, traz, além da violência, a transmissão de doenças altamente contagiosas e perigosas como as venéreas, a tuberculose, gripes e malária, esta última em formas altamente resistentes a remédios. Por outro lado, há a destruição do meio ambiente pela poluição dos rios e igarapés, através do uso do mercúrio e de outros produtos químicos, e também pelos ocasionais vazamentos (nas barragens de contenção) de subprodutos dos minérios extraídos.

A presença das mineradoras - empresas ou garimpeiros - atraem os índios de forma bastante insidiosa. Elas atraem pelo poder fascinante do dinheiro, e do que se pode adquirir com ele. A possibilidade de adquirir bens de consumo (vídeos, armas, barcos, aviões, etc.) seduzem, na atualidade, muitas comunidades fazendo-as consentir com a exploração de minérios em suas terras,

recebendo em troca percentuais ou indenizações de uso. Há argumentos que defendem o caráter positivo do uso de bens de consumo nas sociedades indígenas. Esses argumentos são de grande impacto, tanto para os índios que se sentem beneficiados, quanto para os promotores dessas atividades lucrativas.

Com os madeireiros, a situação se repete com mais frequência e atinge quase toda a gama de situações sociais em que se encontram os povos indígenas do Brasil. A exploração de madeira, iniciada no sul do país - cujas áreas estão hoje totalmente devastadas - está, desde as duas últimas décadas, deslocada para a Amazônia. É quase incompreensível que tenha sido desenvolvida tanta capacidade de devastação de florestas como a que se tem notícia, das madeiras vindas do Espírito Santo, e que, em massa, vêm se mudando para a região Norte. Calcula-se que mais de noventa por cento das matas daquele Estado tenham sido derrubadas no últimos vinte ou trinta anos. Todos esse *know-how* está sendo aplicado sem restrições na Amazônia e em áreas indígenas³.

Em áreas mais densas da Amazônia, as empresas são mais seletivas na escolha das madeiras. Não mais do que duas dezenas de tipos são utilizados para a exploração, entre mais de uma centena possível de industrialização. A riqueza parece a todos tão exuberante e abundante que a escolha não passa por critérios de racionalidade ou produtividade. E assim prosseguem as devastações apesar dos avisos de alarme que cientistas brasileiros e estrangeiros dão, a respeito da fragilidade ecológica da Amazônia, diante dessas práticas de exploração.

Mais do que pelos madeireiros, na Amazônia Ocidental, particularmente, o problema indígena se exacerba pelos projetos de colonização de terras. Capixabas, mineiros, goianos, paranaenses, gaúchos e paulistas deslocam-se para esta nova área de fronteira e são colocados em áreas indefinidas que, cada vez mais, apertam o cerco aos povos indígenas da região. Os latifundiários vêm em seguida comprar a terra beneficiada, isto é, já derrubada, para fazer pasto e botar gado, formando grandes propriedades e, dessa forma, exigindo a aceitação do *fato consumado* sobre as terras indígenas.

Ser fazendeiro na Amazônia, é fazer parte de um sistema político-econômico que permite que se invista um capital excedente que se multiplica imediatamente pelos incentivos fiscais do governo e as facilidades de crédito obtido através de patronagem política.

Tradicionalmente, foram os fazendeiros — incluindo os donos de lavouras de produto de exportação, como soja, milho, arroz e, antigamente, café, cacau e cana-de-açúcar, bem como os criadores de gado — os mais violentos inimigos dos índios. Foram eles que dizimaram os nativos do Nordeste, a partir da expulsão dos holandeses, os índios do sul da Bahia e Vale do Rio Doce, e reduziram os índios do Sul do país e do Mato Grosso do Sul à condição de minorias com tão poucas terras que, para obter o mínimo necessário à sobrevivência, têm que trabalhar como bóias-frias ou peões de fazenda. O que os fazendeiros fizeram aos índios em outros tempos, poderá se repetir atualmente, se o mesmo processo que permite a sua expansão na Amazônia, persistir.

Em relação aos índios, a conseqüência é que os posseiros, os despossuídos de terras, surgem no panorama como algozes equivalentes aos

fazendeiros, como se quisessem expulsar os índios de suas terras e fizessem parte, no mesmo grau dos fazendeiros, do processo de esbulho histórico. Em junho deste ano, por exemplo, uma equipe da FUNAI de Feijó (AC) e doze funcionários de uma construtora que faziam a demarcação de terras indígenas, neste Estado, foram cercados durante três dias, por índios isolados. O sertanista José Carlos Meireles, que mora há mais de dez anos na região entre Feijó e Jordão, disse acreditar que os índios estavam se defendendo e protegendo suas terras: “eles não iam adivinhar que a gente estava ali justamente para protegê-los demarcando suas terras” (A GAZETA, 1988, p. 5). O resgate do grupo foi liderado por Sidney Possuelo (Chefe do Departamento de Índios Isolados da FUNAI-BSB), com ajuda do comando militar da Amazônia, que cedeu um helicóptero do Exército. Contudo, era intenção das famílias que estão na região, caçar os índios. O coordenador dos trabalhos de levantamento e demarcação, o antropólogo Antonio Pereira Neto, advertiu contra essa possibilidade:

Qualquer iniciativa deste tipo será combatida. É inadmissível que em pleno final do século XX ainda se forme milícia para caçar índios. Se os seringueiros estão há cinco gerações na região os índios estão há mais tempo. Se foram mortos seringueiros, quantos índios já não foram mortos pelos brancos? Queremos evitar o conflito para proteger ambas as partes. (A GAZETA, 1998, p. 5).

O que acontece é que com a chegada do verão amazônico, os índios passam a perambular mais em busca de caça e água, devido à seca dos igarapés e nascentes, e isto aumenta o risco de conflito. A solução da FUNAI para o caso descrito anteriormente, foi a transferência dos moradores para outro local, indenizações e demarcações das terras.

Analisando-se a questão agrária no país, pode-se notar imediatamente que a classe fazendeira perderia a sua razão de ser, se os despossuídos obtivessem as terras a que têm direito, e certamente ainda sobriam as terras indígenas e muito mais para o futuro.

2.2.1. ALTERNATIVAS CULTURAIS E SÓCIO-ECONÔMICAS PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS

Em contrapartida, hoje, algumas iniciativas têm sido buscadas pelas comunidades indígenas do Acre junto às instituições nacionais e estrangeiras, para o apoio, proteção e manejo de seus territórios.

Em 1992, os grupos Ashaninka do Amônia, Ashaninka do Breu e Yawanawá do Gregório iniciaram, junto ao *Centro de Pesquisa Indígena* (órgão do *Núcleo de Cultura Indígena*, uma Organização Não-Governamental (ONG) que nasceu em 1985, presidida por Ailton Krenak e que financia desde 1994 projetos em áreas da Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica) a execução de projetos-piloto nas áreas de: *Fauna* - diagnóstico de caça e pesca e proposta de plano de manejo; *Pesquisa e Aproveitamento de Recursos Naturais Renováveis* - pesquisa e identificação de aproveitamento econômico de óleos, essências e sementes nativas; *Couro Vegetal* — desenvolvimento de processo e tecnologia apropriados para a produção comercial de lâminas de tecidos impermeabilizados com látex.

A principal motivação para implantação dos projetos foi a busca de alternativas para a fixação dessas populações indígenas em suas áreas, protegendo e preservando seu território e patrimônio, identificando saídas

econômicas viáveis do ponto de vista cultural e ambiental, como veremos em detalhes a seguir:

a) *Manejo de caça e pesca:*

O projeto Piloto de Fauna vem sendo desenvolvido desde 1993 na área indígena do rio Breu, que abriga dois grupos étnicos distintos: Kaxinawá e Ashaninka. Este projeto tem por objetivo elaborar um plano de uso e conservação dos recursos de caça e pesca, principais atividades de subsistência dos dois grupos indígenas na área. Sua implantação representou um grande desafio por envolver duas etnias com diferentes origens, história e práticas culturais.

Lideranças dessas comunidades têm reconhecido a urgente necessidade de se inventariar os recursos de fauna, e os diversos métodos e práticas utilizados pelas comunidades, para a elaboração de um plano de manejo. Por questões de localização da área e pelo uso intensivo dos métodos de caça e pesca, a população de peixes e mamíferos vinha decrescendo rapidamente nessa região. O trabalho, então, começou com a formação de pessoas das comunidades para as atividades de coleta de dados e informações sobre os animais de caça, monitoradas por um ecólogo. A partir desse trabalho inicial, as comunidades foram tomando consciência da pressão exercida sobre os animais de caça, incorporando, aos dados coletados, o conhecimento tradicional sobre os animais e, dando início, mesmo antes da proposta de um plano de manejo, ao controle prático da caça. O trabalho está na fase de finalização, com a análise dos dados coletados ao longo desses anos, para a elaboração da proposta de um plano de manejo para a área.

Com a pesca, o procedimento tem sido o mesmo: um ecólogo especializado em ambientes aquáticos com peixes nativos, vem trabalhando, juntamente com auxiliares indígenas Kaxinawá e Ashaninka, que receberam treinamento especial, no levantamento de dados sobre a prática de pesca dessas comunidades, para elaboração do plano de uso. Essas informações vêm sendo discutidas pelas comunidades, e algumas práticas de controle já foram introduzidas.

O conhecimento adquirido ao longo desses anos está sendo incorporado agora ao trabalho dos professores indígenas, para que os membros desses grupos possam estar integrados ao projeto e dar prosseguimento ao controle de seu território e recursos naturais.

As conclusões desse estudo já estão à disposição das comunidades vizinhas e, deverão integrar, daqui para frente, os Cursos de Formação de Professores Índios, numa cooperação do *Centro de Pesquisa Indígena* com a *Comissão Pró-Índio do Acre*.

b) *Recursos Florestais:*

A comunidade Ashaninka do Rio Amônia, depois de experimentar, de 1985 a 1990, projetos de alternativa econômica com uma cooperativa de artesanato e a produção agrícola para comercialização nos mercados regionais, decidiu investir na busca de outras possibilidades, mais rentáveis e integradas a suas práticas culturais tradicionais.

O projeto, voltado inicialmente para a pesquisa de óleos e essências em 1992, propiciou um importante inventário das espécies florestais conhecidas e

utilizadas pelos Ashaninka, e outras comunidades extrativistas daquela região amazônica. Este estudo incluiu etapas de identificação botânica, processos de coleta, extração e processamento doméstico com a identificação de uso. Ao mesmo tempo, foram também feitas análises laboratoriais e de potencial uso industrial para estes “novos” produtos da floresta.

Ao longo de quase quatro anos, este inventário foi se estendendo e incorporando outros produtos e possibilidades que atendessem a uma necessidade imediata de entrada de recursos para a comunidade, sem alterar suas práticas culturais.

Hoje, a alternativa que se mostrou mais adequada, e que está sendo conduzida com sucesso pela comunidade, é a coleta e comercialização de dezesseis espécies de sementes de árvores nativas como: mogno, cedro, cerejeira, cumaru, mutamba, etc.

O treinamento e orientação especial de jovens da comunidade na prática, controle e monitoramento da atividade de coleta, testes de germinação e seleção do produto até o armazenamento, durou dois anos e foi concluído no início de 1996.

Foi estabelecido um acordo com o Instituto de Pesquisas Florestais de Piracicaba, que tem viabilizado a distribuição comercial das *Sementes Certificadas* para o mercado nacional. Mas, sobretudo, estas iniciativas estão sendo conduzidas com independência pela comunidade Ashaninka.

O conhecimento acumulado, ao longo de quatro anos de trabalho foi também sistematizado e está aberto a outras comunidades indígenas que tenham

interesse em promover alternativas econômicas para suas regiões naturais, com base nos recursos florestais renováveis, sem abandonar sua tradição, preservando seu território e patrimônio.

c) *Fábricas na Floresta:*

Um produto doméstico, feito a partir do conhecimento tradicional dos índios e seringueiros da Amazônia, o *saco encauchado*, que há muito tempo já era utilizado para transporte e proteção de utensílios ou produtos agrícolas, vem sendo agora aprimorado através de estudos e novas tecnologias, para a sua adequação às exigências de padrão de qualidade dos consumidores urbanos. Este produto resultou no produto comercial chamado *couro vegetal*, que hoje é utilizado na confecção de uma lista de itens como pastas executivas, mochilas, bolsas, bonés e algumas aplicações em roupas, desenvolvidas por grifes dirigidas ao público jovem e urbano.

Hoje, já existem três unidades de produção implantadas na área indígena Yauanawá do Rio Gregório, e cinco unidades na área Kaxinawá do Rio Jordão, produzindo aproximadamente 50 mil lâminas por ano, aumentando o ganho destas comunidades extrativistas com a exploração do látex.

O projeto, já implantado e estabilizado nessas áreas iniciais, pode ser agora alternativa econômica sustentável para outras comunidades produtoras de seringa, tanto indígenas quanto de ribeirinhos ou seringueiros.

d) *Mapeando os Territórios:*

Outra importante atividade nas áreas indígenas acreanas é a produção de bases cartográficas, a partir de imagens de satélite, com plotagem de

informações sobre hidrografia, relevo, solo, vegetação das áreas Ashaninka do rio Amônia e Kaxinawá e Ashaninka do rio Breu.

Este trabalho envolveu a participação de técnicos especializados na leitura e interpretação de dados, além de pessoas das comunidades indígenas que entraram em parceria com o conhecimento tradicional sobre os territórios, e com as informações a serem analisadas tecnicamente. Estes mapas vão integrar, agora, o instrumento das comunidades indígenas, no monitoramento e proteção de seus territórios e recursos naturais.

e) *Estudo de Estratégias Sócio-econômicas e Aspectos Físicos na Área Kaxinawá do Rio Jordão:*

Num convênio que envolveu o *Centro de Pesquisa Indígena*, a Coordenadora de Las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazônica (COICA) e Oxfam America, foi realizado um estudo da área indígena Kaxinawá do Rio Jordão, envolvendo vários técnicos e pessoal indígena no levantamento de informações, que depois foram organizadas num diagnóstico da área, como instrumento para um futuro plano de manejo do território e desenvolvimento de alternativas econômicas.

O estudo foi realizado nos anos de 1992 e 1993. Em julho de 1996, os dados e conclusões foram discutidos num seminário que reuniu os técnicos, os representantes das organizações cooperadoras e as comunidades indígenas envolvidas. Muitas das observações feitas, na época do estudo na área, já foram incorporadas às atividades dos Kaxinawás e estão integrando seus planos de uso e conservação dos recursos naturais.

Portanto, estes estudos forneceram respostas a questões de ordem imediata para algumas comunidades indígenas acreanas, como a abertura de mercado para produtos, e também um importante acervo de informações com diferentes níveis de aprofundamento, que está sendo elaborado em vários formatos, para alcançar a população das aldeias, instituições de pesquisa, estudantes, ou pessoas interessadas.

A aplicação destes novos meios e recursos tecnológicos, no planejamento do uso e conservação das áreas indígenas, é um novo desafio, ao mesmo tempo que uma possibilidade real na construção de novas perspectivas culturais e sócio-econômicas para os povos indígenas do Acre.

2.3. OS MILITARES E A POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA

Os militares, que controlaram o país a partir de 1964, também controlaram a política indigenista e os seus órgãos de administração, inicialmente Serviço de Proteção ao Índio (SPI), depois Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O controle dos militares na política indigenista brasileira possui, segundo Gomes (1988, p. 186), quatro fases. A primeira, com o SPI, de 1964 a 1967. Foi a fase de expurgo dos quadros mais políticos do órgão, como parte da política militar. Nessa época, foi demitido Noel Nutels, o último diretor civil do SPI e vários indigenistas. Muitos antropólogos e lingüistas foram considerados indesejáveis para fazer pesquisas ou participar do Conselho Nacional de Proteção aos Índios. O SPI entrou em rápida decadência, culminando com o envolvimento de pessoal do seu quadro em diversos atos de corrupção e venda de terras. Nos meses que antecederam sua extinção, seu arquivo pegou fogo, destruindo documentos administrativos,

grande parte dos filmes etnográficos e relatórios acumulados em mais de cinquenta anos de existência, sendo até hoje impossível fazer uma reconstrução da história desse período, por falta de material.

A segunda fase começa com a criação da FUNAI, em 5 de dezembro de 1967. Embora seu primeiro presidente tenha sido um civil, a tendência foi o controle direto dos militares. Essa fase atravessou os governos Médici e Geisel. No final do governo Geisel, foi assumida uma orientação de integrar os índios à população brasileira, sem respeitar a integridade de suas terras. Criou-se então um projeto para *emancipar* os índios da tutela do Estado, cujo principal defensor era o Ministro do Interior Maurício Rangel Reis, que prometia estarem até o ano dois mil, integrados e emancipados todos os índios do Brasil. Vários setores da sociedade se opuseram a esta pretensão, e o projeto foi arquivado ⁴.

A terceira fase coincide com os cinco primeiros anos do governo Figueiredo, de 1979 a 1984. Esta foi a época de desmoralização administrativa do órgão. Poucas terras foram demarcadas, parou-se de oferecer cursos de indigenismo, começou um período de corrupção e desleixo pela causa indígena e, por fim, os índios começaram a exigir participação no órgão. A FUNAI perdeu também sua autonomia no processo de reconhecimento das terras indígenas e de demarcação administrativa. O Decreto-Lei nº 88.118 de 22 de fevereiro de 1983 criou um grupo interministerial — o chamado *grupo* — constituído pelos Ministérios da Reforma Agrária, Interior, Agricultura e pelo Conselho de Segurança Nacional, que passou a julgar a validade ou não de demarcar áreas indígenas. Daí por diante, a FUNAI passou a ser um biombo para a ação camuflada dos militares, no período subsequente.

A quarta fase começa em junho de 1984, quando os índios Txukarramãe conseguem evitar o desmembramento do Parque Indígena do Xingu através do seqüestro de vários funcionários da FUNAI e da posterior aceitação, por parte do Ministro do Interior, Mário Andreaza, dos direitos daqueles índios. Na afirmação do acordo, o chefe Raoni matreiramente puxa as orelhas de Andreaza, na frente das câmeras de televisão. Em janeiro de 1985, os antropólogos e indigenistas que se reintegraram à FUNAI, após as mudanças causadas por Raoni e pela ação dos Xavantes, armaram uma forte resistência ao decreto do Presidente Figueiredo, que regulamentava a mineração em terras indígenas.

Apesar dos incomparáveis serviços prestados pela Força Aérea Brasileira (FAB) às nações indígenas do país, e também pelo SPI ter sido criado e assumido pelo Coronel Rondon — fator fundamental para o estabelecimento de uma política e ação indigenista que puseram em relevo internacional a Nação Brasileira — o fato é que, sobretudo o regime militar instalado no poder pós-64, investiu muito mais na esfera econômica (expansão das empresas estatais, incentivos ao capital privado, etc.) e nas ações repressivas de toda ordem, contra o conjunto da sociedade civil, intentando silenciar os opositores do Regime, do que em políticas sociais “preocupadas em diminuir tensões e em disfarçar ou compensar desigualdades e injustiças” (Freitag, 1987, p. 29).

Assim, deve-se destacar que o Estado militar concorreu decisivamente para o desenvolvimento das forças produtivas do país, ao mesmo tempo em que foi o responsável maior, “pela perversa concentração de renda e de riqueza no Brasil, no período 1964-1985” (Germano, 1994, p. 23), bem como atuou de forma

persistente, no sentido de reprimir, destroçar e aniquilar os setores mais avançados da sociedade brasileira.

2.4. A IGREJA: DOGMA E ENCARNAÇÃO

A Igreja Católica é uma instituição universal, com variações nacionais, tanto no seu conteúdo quanto na sua forma. A sua composição orgânica é bastante heterogênea e os seus estilos se adaptam ao tempo e ao espaço em que atua. A sua gênese é dogmática e indiscutível, o que lhe dá uma base sólida de formação, com uma história de dois mil anos quase ininterruptos, e um propósito hegemônico de variações mínimas e aceitáveis, digeríveis pelo seu ordenamento centralizado e sua disciplina. Em relação aos índios, a realidade atual não apresenta discrepâncias substanciais da sua história pretérita, tanto no seu relacionamento com outras forças sociais envolventes, quanto no sentido e nos propósitos de sua ação.

Antes, havia os jesuítas, em alguns momentos, radicais defensores dos índios; carmelitas contemporizadores de interesses contrários; beneditinos e franciscanos que buscavam seguir uma linha de não-comprometimento, e bispos e padres, que variavam desde o inglório bispo Sardinha, defensor dos interesses agrários dos colonos portugueses, até os padres que participaram da Cabanagem junto aos índios revoltados.

Hoje, temos desde os padres comprometidos com a teologia da libertação e os ideais da encarnação, até as missões estabelecidas nos moldes de cem anos atrás - o que quer dizer, praticamente, o mesmo que há quatro séculos. Ou ainda, as teologias conservadoras que vêem os índios como pagãos, cabendo à

Igreja como missão, convertê-los à sua fé. Nesta variação interna reside a força social e institucional da igreja, e não há razão para subestimar sua capacidade de adaptação aos novos tempos.

No início deste século, a igreja sofreu a primeira forte rejeição em sua secular missão de catequizar os índios. Os positivistas, os maçons e até mesmo os protestantes a contestaram nas cidades e povoados, considerando seus métodos atrasados e retrógrados. O SPI a rejeitou e a hostilizou durante boa parte do tempo, em que sua ação ideológica era conforme sua ação indigenista. Os militares positivistas achavam que a conversão dos índios ao cristianismo era forçada e hipócrita, se é que isso fosse necessário para torná-los cidadãos brasileiros. Até a década de 50 permanecia uma certa tensão nas discussões entre o SPI e a igreja, e foi o antropólogo Darcy Ribeiro, então diretor do Museu do Índio que, em 1954, tomou a iniciativa de dialogar com D. Helder Câmara, então bispo auxiliar do Rio de Janeiro, conclamando a igreja moderna a trabalhar em prol dos índios, usando métodos que os levassem à sobrevivência física e cultural ⁵.

De outra parte, havia também as missões protestantes, cerca de vinte delas, sobretudo inglesas e norte-americanas. Monserrat (1989) denuncia os convênios realizados entre FUNAI e missões protestantes como, a Missão Novas Tribos do Brasil (MEVA), a Aliança Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Lingüística Evangélica Missionária (ALEM), e com o Summer Institute of Linguistics (SIL), pretendendo estas entidades disseminar suas visões religiosas, indo contra os interesses dos índios ⁶.

A aproximação do SPI com a igreja significou o reconhecimento da amplitude do problema indígena face à relativa incapacidade do órgão oficial para enfrentá-lo sozinho. Nesse sentido, a tolerância foi estendida às missões protestantes, sobretudo àquelas que, como o Summer Institute of Linguistics, pudessem ajudar na formação do conhecimento das línguas e culturas indígenas, para melhor orientar a ação do SPI.

Seria difícil analisar essa aproximação como uma aliança política ou mesmo como uma confluência de ideologias a respeito dos índios e de sua posição, no conjunto político nacional. Certamente, nada parecido com o binômio *civilização - catequese*, que regea a política indigenista e que demonstrava um consenso geral sobre o que se devia fazer sobre o índio, e de que modo. Pelo contrário, parece-nos que o fosso ideológico existente entre o SPI e a igreja havia se alargado pela influência dos ensinamentos da antropologia, por um lado, e pelo imobilismo conceitual da igreja, por outro, pelo menos até que as primeiras lufadas de liberalização surgissem, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965).

Coincide, essa nova liberalização da igreja, com a implantação no Brasil de um regime político de caráter ditatorial, e o surgimento de um processo de reflexão e crítica sobre o resultado global da atuação oficial do Estado brasileiro em relação aos índios. Esse processo teve uma dimensão universal, na medida em que se dirigia a todas as situações de colonialismo interno, em que os índios são considerados um exemplo mais duradouro. A igreja e suas ordens missionárias também participaram desse processo e se posicionaram para construir uma nova visão do seu papel em relação aos índios.

Então, um novo papel da igreja começa a ser construído, tanto intelectualmente, quanto na prática. Os jesuítas em Diamantino apresentam os primeiros resultados de sua missão, escrevendo sobre os povos indígenas com quem vinham trabalhando, e iniciando um tempo de reflexão crítica sobre o destino desses povos, colocando o peso maior de responsabilidade sobre o Estado, mas não deixando também de reconhecer os seus erros históricos. Exemplo desse duplo movimento é o chamado *Diretório Indígena*, documento elaborado pelo padre Adalberto Holanda Pereira, S. J., no qual noções de antropologia são misturadas com recomendações sobre o caráter dos índios e os objetivos da ação missionária, e a criação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, em 1972, por um grupo de missionários que já haviam entrado na luta pelos índios e que precisavam de um órgão para coordenar nacionalmente as suas ações e promover a causa indígena no seio da igreja. Ao tornar-se um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB — três anos depois, o CIMI ganha um caráter e uma legitimidade oficial para dialogar com a FUNAI e representar a igreja na causa indígena, perante o resto da nação.

Nesse período, o trabalho do CIMI se desenvolveu na busca de conceituar o cristianismo pós-Vaticano II, com a luta pela sobrevivência dos povos indígenas do Brasil. A catequese deixou de ser a doutrinação religiosa e foi substituída pelo que veio a ser chamado de *encarnação* do missionário na vida e no sofrimento do índio. Desenvolveu-se uma teologia em que a imitação de Cristo deveria ser buscada pela vivência direta e cotidiana com os índios, experimentando, dessa forma, na carne, a vida cultural e espiritual desses povos, e aproximando-a do cristianismo mais puro e primitivo. A igreja passou a reconhecer valores

intrínsecos nas culturas indígenas, os quais deveriam ser imitados, emulados e adaptados à vida moderna, como: o espírito cooperativo, a não acumulação de riquezas, a educação pueril, a democracia nas decisões políticas e, enfim, a harmonia e o respeito pela natureza.

Aos poucos, estas orientações passaram a produzir ações de efeito imediato, como as assembléias de lideranças indígenas que foram promovidas a partir de 1975, e ações de missionários e agentes pastorais leigos ⁷. O CIMI passou a ser um dos mais importantes e efetivos órgãos de combate às políticas retrógradas da FUNAI, advogando a participação dos índios neste órgão e nos assuntos que lhes pudessem dizer respeito, como a demarcação de terras, os projetos de desenvolvimento regional. Junto com o movimento pró-indígena, desencadeado no seio da sociedade civil na década de 1970, o CIMI procurou colocar a luta pela sobrevivência dos povos indígenas como parte da ampliação dos direitos democráticos do povo brasileiro e do reconhecimento das diversidades cultural e étnica nacionais.

Porém, a Igreja Católica não é exclusivamente o CIMI. Ela mantém em seu interior, também ordens religiosas que perseveram em seus métodos obsoletos. Ademais, o caráter político da igreja a condiciona a procurar formas mais acomodadas de relacionamento com o Estado e com a sociedade. A sua posição doutrinária em relação aos índios depende, fundamentalmente, do equilíbrio que procura ter, em determinados momentos com esses dois segmentos que, dialeticamente, a constituem e a negam.

Caso o Estado brasileiro desenvolva formas mais democráticas de funcionamento, e a sociedade brasileira continue sua tendência histórica de

afirmação desse processo, é possível que a visão indigenista da Igreja Católica seja um diapasão nesse concerto. De qualquer forma, o papel que lhe cabe na luta pela garantia dos direitos indígenas está longe de se esgotar. A identificação social e espiritual das primitivas comunidades cristãs com as comunidades indígenas é permanente incentivo para o fortalecimento interno desse papel. Resta ver como se manterão esses laços de identificação com a visão humanista da sociedade moderna e os anseios dos povos indígenas.

2.5. A SOCIEDADE CIVIL: IDEÁRIO INDIGENISTA NACIONAL

Pode-se dizer que o conjunto social, que chamamos de sociedade civil, distintamente das outras forças políticas e econômicas, tem um determinado peso na questão indígena nacional. É claro que não se pode atribuir a este conjunto uma independência em relação aos outros conjuntos sociais. Mas, há que se reconhecer uma modalidade própria de pensamento e intenções políticas nesse conjunto social, que justifica a idéia de uma identidade própria. Majoritariamente a sociedade civil é urbana, compartilhando dos conhecimentos gerais da modernidade e das maneiras de identificação social e pessoal próprias. Dependendo da visão sociológica que se tenha, ela se confunde com as noções de opinião pública, classe média, modernidade, pós-modernidade, participantes das culturas de massa. Normalmente, se reconhece como seus membros os estudantes, professores, profissionais liberais, funcionários públicos, artistas, intelectuais, dentre outros.

A sociedade civil produz o seu pensamento baseada no seu inter-relacionamento socioeconômico mais ou menos homogêneo e, às vezes, guiada

por forças sociais mais coesas, fruto de elites intelectuais, ou mesmo de idéias dominantes em partidos políticos, em certas épocas. Uma dessas épocas em que a questão indígena foi relevada ocorreu no período de abertura política iniciada no governo Geisel (1975-1979). Não somente os índios, como também outras minorias sociais foram objeto e motivo de conhecimento e reflexão, e provocaram a formação de grupos de defesa e divulgação dos seus problemas mais contundentes. São muitos os setores da sociedade brasileira que ajudaram a formar o ideário político-social, que norteia atualmente a visão indigenista nacional. Dentre os principais estudiosos da questão indígena destacam-se os antropólogos brasileiros que, desde a década de 30, com Curt Nimuendaju, Herbert Baldus, Arthur Ramos, Roquette Pinto e outros, ajudaram na formação da consciência indigenista atual. Foram elaboradas, a partir de então, as principais defesas do índio brasileiro, originadas em pesquisas científicas decorrentes, ou da adaptação de noções antropológicas vindas do exterior, ou de noções exclusivamente nacionais. Por exemplo, a noção de relativismo cultural contesta os argumentos da inferioridade cultural imputada aos índios. A genética moderna, com a valorização da variabilidade humana, como fator de sobrevivência da espécie humana, coloca o índio lado a lado com outras populações na manutenção do potencial biológico do *Homo Sapiens*. Cai por terra o darwinismo social que valoriza o mais forte como sobrevivente e o único agente da reprodução humana. A ecologia e os seus conceitos que incluem o homem, valorizam o papel dos povos indígenas na manutenção de nichos ecológicos relativamente frágeis, como as florestas tropicais e estimulam as suas práticas

culturais para a preservação e aproveitamento socioeconômico do meio ambiente.

A antropologia nacional demonstrou, a partir de vários estudos, que o desaparecimento de tantas nações indígenas não se deu pela assimilação ou aculturação, mas, por extermínio direto causado pela violência e espoliação de suas fontes de sobrevivência, sobretudo a terra. O processo de miscigenação, antes visto como a principal razão do desaparecimento dos índios da costa brasileira, hoje conta como causa menor, se bem que, por outro lado, fundamental para a constituição física do povo brasileiro. Os índios foram colocados como um dos fulcros da formação histórica do nosso povo - junto ao negro e ao branco - desde Von Martins, o eclético cientista alemão da primeira metade do século XIX. Alguns antropólogos da atualidade defendem que o índio é essencial para o sentimento da nacionalidade brasileira. Este foi, por exemplo, o sentido das sugestões apresentadas por Mércio Pereira Gomes em audiência pública na Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembléia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da Constituição Federal de 1988, que nortearia os rumos da sociedade brasileira na retomada do processo de redemocratização nacional.

Na década de 1950, o fato de maior importância, foi a argumentação clara da natureza política do extermínio das etnias indígenas nacionais, o que, na verdade, implicava lutar contra a expansão do capitalismo agrário, as mineradoras, os seringalistas, os fazendeiros.

Já a década de 1970 começou com um espírito meio voluntarista, gerando um indigenismo alternativo e patenteando a desesperança na política oficial, que

ganhou espaço, disseminando-se das universidades e jornais para um amplo público. Só a partir daí se formou uma nova compreensão sobre o tema, segundo o qual a permanência do índio no Brasil é um fator positivo para a nação, e não um motivo de vergonha ou atraso nacional. Compreende-se também que a incipiente e frágil democracia brasileira só existirá se for extensiva às minorias, especialmente a que tem em si atributos irrefutáveis de direitos originários.

A partir de 1980, começaram a ser criadas as Associações e Comissões de Apoio à Causa Indígena em quase todas as capitais brasileiras, de São Paulo a Rio Branco. A bandeira de luta pelos direitos indígenas concentrou-se na luta pela demarcação de seus territórios. Passou-se a falar também em autodeterminação, nos moldes regidos pela Carta das Nações Unidas, e no conceito de nação. Mas, o que terminou sendo bem desenvolvido foi a análise histórica dos motivos e causas do desaparecimento e da sobrevivência dos diversos povos, enfatizando-se os fatores econômicos e os alinhamentos políticos, acima de quaisquer outros, e o próprio fator cultural, anteriormente mais focalizado nas análises culturalistas. Ninguém tem dúvida, hoje em dia, de que, sem a garantia do seu território, não há sobrevivência para o índio. Mas, temos certeza de que não basta essa garantia. O diagnóstico que a antropologia chegou a fazer, com certa clareza, da situação dos índios perante suas possibilidades de sobrevivência, começou a perder a nitidez, à medida em que novas variáveis ganham peso maior no confronto interétnico. Muitas perguntas e desafios surgiram desde então, tanto para os pesquisadores, quanto para os índios e as lideranças que brotam dessas novas condições socioeconômicas.

Será, pois, o *movimento indígena*⁸, propriamente dito, surgido no bojo dos acontecimentos, será o herdeiro legítimo da consciência indígena atual.

2.5.1. MOVIMENTO INDÍGENA E PARCERIAS: EDUCAÇÃO POPULAR E ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS

No balanço das mudanças do pensamento indigenista nacional, ocorridas na sociedade civil, e das perspectivas de transformação que se concretizaram, há de se destacar o papel da ação educativa popular e das reconceituações desse campo a partir de práticas realizadas dos anos 60 até hoje, como instrumento dessas mudanças e possibilidades para uma ação na atualidade.

O Brasil é um dos exemplos do extraordinário crescimento da capacidade que tem a sociedade civil de se organizar e exercer pressão por maior participação. Este aumento da capacidade de participação política e de organização da sociedade civil, significou uma ampliação das bases da democracia. Nesse sentido, para Weffort (1992, p. 59): “A capacidade que um grupo social demonstra para se organizar coincide com a capacidade que dispõe para defender seus interesses”. A partir de então, os movimentos sociais vêm criando diante dessa realidade sócioeconômica e cultural, novas formas de participação e interferência em suas realidades. Das novas formas de atuação na realidade social brasileira destacamos: a Educação Popular (EP) e a atuação das Organizações Não-Governamentais (ONG's).

Sob responsabilidade do Estado, a Educação Escolar Indígena tem sido realizada, a partir dos primeiros jesuítas no Brasil, pelas diversas igrejas que, de uma maneira ou de outra, sempre procuraram reunir evangelização e educação

escolar num só propósito. Em alguns casos raros, neste último século, sobretudo as iniciativas leigas, foram tentativas pontualizadas, concentrando-se particularmente, nos anos de 1980, quando da formação das Organizações Não-Governamentais no Brasil.

Emiri e Monserrat relatam no livro *A Conquista da Escrita: encontros indígenas* (São Paulo: Iluminuras/OPAN, 1989), que a coordenação da Operação Anchieta (OPAN) realizou um Encontro de Educação Indígena em janeiro de 1982, reunindo dezesseis pessoas engajadas em práticas educacionais e três assessores. A partir de então, foram realizados mais três encontros, com a periodicidade de dois anos, de 1982 a 1988, culminando com a publicação do referido livro.

No final desta obra, Ruth Monserrat faz uma análise de conjuntura da época, iniciando por um levantamento histórico da atuação do governo brasileiro junto aos índios com a criação do SPI, em 1910 e sua posterior substituição pela FUNAI em 1967. Entretanto levantando o histórico do surgimento de diversas entidades comprometidas com a causa indígena, Monserrat observa que se foi delineada uma prática indigenista paralela e freqüentemente em conflito com a atividade oficial, realizando trabalhos em vários setores (terra, saúde, educação, política indigenista). A autora cita, assim, o surgimento das Comissões Pró-Índio (CPI), das Associações Nacionais de Apoio ao Índio (ANAI), do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em início e meados da década de 70. Menciona também a OPAN e o CIMI, ligados à Igreja Católica e que reelaboraram sua proposta anterior através da crítica à ação do Estado. Monserrat aponta também a criação

de Núcleos de Educação e Estudos Indígenas (NEI), a partir de fins da década de 80, em várias regiões do país, fazendo um levantamento dos trabalhos realizados.

Ao retratar a década de 80, esse livro revela que as discussões em torno da Educação Indígena foram sendo enriquecidas à medida que mais projetos foram realizados. Além disso, com os encontros promovidos, as dificuldades práticas dos projetos (a maior parte deles ligados à OPAN e ao CIMI, sendo que outros estavam ligados à CPI do Acre e de Roraima, à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IELCB- à Universidade de Campinas e à Universidade Federal do Rio de Janeiro), ainda incipientes, iam sendo discutidas e sendo propostas soluções para os problemas. Pela avaliação dos encontros da OPAN e dos relatórios dos projetos, nota-se que foram se firmando pontos comuns a serem perseguidos pelos projetos de educação indígena: o posicionamento da escola indígena como alternativa à escola oficial e, ao mesmo tempo, a necessidade do seu reconhecimento oficial; a escola indígena como espaço de fortalecimento do grupo, frente à situação de contato, trabalhando com a sua realidade e abrindo espaço para a sua discussão; e, a preferência pela alfabetização inicial na língua materna.

Quando a Constituição de 1988 estabeleceu que os índios tinham direito ao uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem (instituinto a possibilidade de criação de uma escola verdadeiramente indígena), procedeu a um duplo reconhecimento. Primeiramente, assegurava-se, juntamente com os dispositivos constantes no capítulo *Dos índios*, o direito à alteridade cultural. Os índios deixaram de ser considerados como categoria étnica em vias

de extinção e passaram a ser respeitados no direito de serem eles mesmos, com a "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições" (Art. 231). Em segundo lugar, a construção de um texto favorável aos índios, incorporando sugestões ao movimento indígena, inaugurava uma nova fase de relacionamento. Tanto as organizações indígenas como as entidades da sociedade civil, passaram a ser os interlocutores qualificados para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas.

A Constituição Federal, como vimos, reconheceu a diversidade e a especificidade sociocultural que caracteriza a existência destes grupos. Assegurou também às comunidades indígenas, no ensino, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Isto significa que os índios têm direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente nestas sociedades, e lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades.

Isso só foi possível de realizar através do trabalho conjunto entre comunidades indígenas e diversas instâncias da sociedade civil, notadamente as ONG's, que se propuseram a desenvolver currículos específicos, com metodologias de ensino diferenciadas, com a implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis e com a publicação de materiais didáticos em línguas indígenas e português.

Quando *educadores militantes*⁹ da educação popular propuseram-se a uma prática que associa o trabalho da educação com a condição das classes populares, o que foi pensado então, foi um meio de fazer junto ao povo, com procedimentos pedagógicos semelhantes (alfabetização, educação de adultos,

desenvolvimento de comunidades) um ofício político oposto à ordem estabelecida pelo poder do Estado. Com esses procedimentos, as pessoas e grupos das classes populares passariam de sujeitos econômicos no trabalho, a sujeitos políticos da história. Acerca da possibilidade de sermos sujeitos da história, pergunta Garcia (1994, p. 63): “é possível reverter esta correlação de forças?”. Respondendo, este autor afirma: “...este, me parece, é o esforço a ser feito. E a educação tem um papel a desempenhar”. Se a educação serve tanto ao modelo já estabelecido, realimentando-o acriticamente ou como reflexão crítica a este modelo, neste caso, a solução é buscar alternativas sobre uma prática social concreta. Tal prática é entendida pelo autor como possível de ser buscada em valores de solidariedade, liberdade, igualdade resultando, dessa prática o aprendizado, a possibilidade de mudança para o novo, onde a educação:

... que se dá em múltiplos e diversos locais tem que ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação. (Garcia, 1994, p. 63).

No trabalho de educação popular quando os instrumentos de operação pedagógica (círculos de cultura, escolas radiofônicas e tantos outros) foram transferidos aos grupos, associações e movimentos populares, o educador popular passou de dirigente a assessor, colocando seu saber, a sua ciência, a sua palavra, à serviço da construção de equivalentes próprios do povo:

Descobrir a sua palavra, aprender a dizê-la, não apenas o alfabeto semântico das relações entre as letras, mas o alfabeto político das relações entre os homens, eis aquilo que nos propúnhamos conquistar entre diferentes categorias de sujeito do povo, aqueles que vivemos, desde

os primeiros anos da década dos anos 60, os movimentos de Cultura Popular e os movimentos de Educação de Base (Brandão, 1984, p. 152).

Desse modo, Brandão (1984, p. 151) conceitua a educação popular (EP) como sendo:

Um movimento de educadores que, contra a forma institucional e a expressão compensatória e domesticadora desta última, inaugura a proposta de um trabalho pedagógico progressivamente capaz de orientar e servir a projetos populares de organização de classe e transformação da sociedade, ... numa retotalização de todo o sistema educativo, em todos os seus níveis e através de todos os seus modos, progressivamente definido a partir da lógica e do trabalho político das classes populares, ... cuja pretensão não é o de ensinar ao 'outro' o 'meu' saber. Ao contrário, a educação popular quer ser um instrumento que participe do trabalho coletivo pelo qual o povo (o indígena, o camponês, o operário), ao aprender, a partir de sua própria prática, conquiste o poder de, afinal, dizer a sua própria palavra. (grifos do autor).

Outro autor (Evers, 1984), investigando a atuação dos novos movimentos sociais na América Latina, na década de 80 (comitês de direitos humanos, encontros de jovens, associações de mulheres, atividades educacionais e artísticas em nível popular, movimentos de defesa do meio ambiente, associações indígenas, organizações não-governamentais), constata que a realidade nos países do continente sul-americano mudou drasticamente em relação às décadas anteriores, fugindo assim, dos instrumentos de observação e interpretação do pesquisador. Neste sentido Evers (1984, p.11) adverte: "não sabemos o que sejam estes novos movimentos sociais ..." e, paradoxalmente,

esse novo contexto abriu espaço aos pensadores latino-americanos para uma nova via de pensamento heterodoxo e criativo¹⁰. Assim, Evers propõe um ensaio no sentido de refletir sobre a ruptura entre a realidade e percepção na categoria do que ele chama de *novos movimentos sociais* na América Latina, observando quatro pontos. O primeiro é que o poder político, como categoria central das ciências sociais, apresenta-se como concepção limitada para o entendimento desses novos movimentos sociais, que dizem respeito nem tanto ao poder, mas à renovação de padrões sócio-culturais, penetrando a micro-estrutura da sociedade. O segundo ponto refere-se a um processo criativo, cujo caminho é “necessariamente aberto, embrionário, descontínuo e permeado de contradições” (Evers, 1984, p. 12), [cujos passos iniciais na direção de uma sociedade alternativa representam algo como] “... ‘a parte dos fundos’, não organizada, da esfera social, cuja parte da frente- a dos reforços mútuos, sistêmicos e bem estabelecidos- é ocupada pela sociedade *dominante*” (grifos do autor), (*op. cit. loc. cit.*). O terceiro ponto sugere, numa tentativa de nomear este novo processo, a dicotomia *alienação-identidade* como fornecedora de pistas. E, por fim, neste processo estaria a criação de seus próprios sujeitos que, segundo Evers (*op.cit.*, p.2) “não podem ser pensados, por enquanto, como entidades sociais ou individualidades completas, mas antes como fragmentos de subjetividade atravessando a consciência e a prática de pessoas e organizações”. Conclui então, este autor, afirmando que a essência destes movimentos sociais está em sua capacidade de gerar embriões de uma nova individualidade social. Individualidade que se fortaleça a partir da conquista, pelos sujeitos sociais, do poder de possuir e determinar os meios de sua educação (a escola, o sistema

escolar, as formas de pedagogia), de sua comunicação (oral e escrita, livros, rádio, televisão) e da articulação entre estes. Caminho no qual a cultura se converte em poder e, conquistar o poder da palavra, significa redizer a ordem do mundo e transformá-lo.

O campo de transformações, portanto, que se relacionam com a ação da EP é o das mudanças operadas na sociedade civil. Longe de terem sido superados os problemas sociais, a década de 80, chamada *década perdida* da América Latina, significou empobrecimento e desarticulação social crescente dos setores oprimidos. Dentre os fatores que têm dado lugar a novos marcos de desenvolvimento na sociedade civil, encontra-se “a ameaça de extinção que paira sobre os povos originários do continente, colocados à margem do atual esquema de *desenvolvimento* na nova ordem mundial” (grifo do autor) (Maza, 1994, p. 16). A EP, que aponta para a transformação e aprofundamento dos problemas sociais existentes, conserva plena uma de suas tarefas tradicionais que, segundo Maza (1994, p. 17), é: “o fortalecimento da sociedade civil e o apoio à organização popular”.

Consequentemente Gonzalo de la Maza em coletânea (1994, p. 9-19) dedicada à reconceituação da Educação Popular afirma estarem os educadores populares latino-americanos vivendo um tempo marcado pela incerteza, mas, que ainda têm a permanente orientação baseada nos valores e na ética, que justificam o que se diz e o que se quer. Contudo, observa que manter a utopia como meta política e ideológica não basta, a não ser que encontremos caminhos concretos de ação. Completando, o autor aponta o fato de os educadores não serem ideólogos ou filósofos, mas, profissionais vinculados à prática coletiva, do

dia-a-dia nos setores populares. Nesse sentido, o desafio mais importante da atualidade para o educador seria: cooperar na elaboração de novos marcos de interpretação e projeção dos movimentos sociais.

Segundo Maza (1994, p. 10), as práticas desenvolvidas nas últimas duas décadas têm alcançado consolidação suficiente que justificam uma busca. Embora, tenhamos que reconhecer a precariedade das bases conceituais e práticas da EP para os desafios de hoje que "... nos obrigam a atuar de um modo que não conhecíamos nem imaginávamos, em campos para os quais não havíamos nos preparado" (*op. cit. loc. cit.*). Nesse sentido analisa o trabalho em EP cada vez mais ligado à questões sociais, culturais, políticas e às condições e contradições existentes em nossa sociedade, perguntando: como alargar o espaço do popular na sociedade, mesmo sem um projeto acabado, alternativo, articulado e consistente? Respondendo, o autor diz que a especificidade da EP não residiria tanto em suas metas, mas em assumir desafios globais, que comprometem atores múltiplos - de base, institucionais, políticos, internacionais - cuja vinculação à dinâmica global modifica os parâmetros usuais da EP.

Ocorre que, as formas e projeções desta tarefa têm variado radicalmente devido à realidade social, por exemplo, uma consolidação cada vez maior de um espaço não-governamental na América Latina onde têm sido elaboradas novas práticas em EP. São consideradas relevantes as vantagens apresentadas pelas ONG's na efetivação de processos educativos com a participação das bases, sua flexibilidade, bem como sua capacidade de permitir inovações.

Espalhadas por todo o país, essas entidades se multiplicaram no Brasil, dedicando-se principalmente às causas humanitárias e ecológicas. Conforme

dados do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), das cinco mil ONG's cadastradas no país, juntas elas administram aproximadamente setecentos milhões de dólares por ano, valor maior que o produto interno bruto de quatro Estados — Acre, Roraima, Amapá e Tocantins.

A expressão *ONG* foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 40 para designar entidades não oficiais que recebam ajuda financeira para executar projetos de interesse de grupos ou comunidades. O crescimento das ONG's em escala mundial teve como resultado imediato a mobilização da opinião pública internacional e nacional para temas como ecologia e defesa das minorias.

Durante décadas imperou no Brasil, especialmente na esquerda, a idéia de que o Estado era uma entidade poderosa, capaz de tudo, mas para resolver os problemas sociais era preciso antes conquistar o governo. Essa postura, no entanto, nas duas últimas décadas passou por revisões devido a redefinição de forças dos movimentos sociais cada vez mais disposta a assumir tarefas que antes se julgava serem exclusivas do governo. Na crise de utopia deste fim de século quando as grandes correntes ideológicas perderam o poder de empolgar as pessoas, valores como justiça e solidariedade foram canalizadas para milhares de tarefas bem diferenciadas. Segundo pesquisa feita pelo Instituto Superior de Estudos Religiosos (ISER), em 1995, com representantes de cento e trinta e duas ONG's, na grande maioria, os voluntários que trabalham nessas entidades, são antigos militantes da esquerda e, um em cada seis esteve preso por atividade política durante o regime militar. Ainda de acordo com esta pesquisa, dos oitenta mil brasileiros que trabalham em ONG's, 87% têm curso

superior. Além de ex-militantes de movimentos de esquerda da década de 70, cada vez mais pessoas participam da solução de problemas coletivos, sejam na área de meio ambiente, assistência social ou da promoção de alguma idéia que se julgue meritória. Esse é o principal significado do crescimento das ONG's espalhadas por todo o Brasil. Segundo Francisco Weffort: "Esse é um produto genuíno da democracia e que comprova um amadurecimento da sociedade brasileira". Sem fins lucrativos, com uma hierarquia pouco rígida, quase sempre mais ágeis e eficientes do que o governo na hora de fazer as contas, as ONG's apresentam uma série de vantagens sobre as instituições tradicionais.

Um exemplo disso no Brasil é o Programa Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Por ele o governo deveria receber em 1990 empréstimos de cento e trinta e três milhões de dólares do Banco Mundial e da Alemanha e daria uma contrapartida de trinta e três milhões de dólares num total de cento e sessenta e seis milhões. O dinheiro serviria para montar a estrutura do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), criar reservas e melhorar as já existentes. Mas havia uma condição: os recursos teriam que ser aplicados até julho de 1993. Não foram, por uma seqüência de equívocos administrativos e pela mudança de governo. No final, ao invés de receber a verba, o país teve de pagar uma multa de oitocentos mil dólares por quebra de contrato. Se este empréstimo tivesse sido aprovado, o Brasil teria trinta e dois novos parques nacionais demarcados e com toda a infra-estrutura necessária.

Hoje, em vez de pretender a salvação dos oprimidos de todo o mundo, as ONG's preferem realizar conquistas pequenas mas capazes de mudar a vida da comunidade em que elas ocorrem. Nesse sentido Evers (1984, p. 13) analisa

que: “Os esforços das ditaduras militares (na América Latina) para suprimir a participação política, fechando os canais tradicionais de articulação tiveram o efeito oposto de politizar as manifestações sociais criando formas novas e autônomas de expressão tanto por necessidade quanto por uma oportunidade”. Os esforços sociais transferem-se para a organização e estruturação de um paciente e árduo *trabalho de formiga* na tentativa de enfrentar os problemas sociais. Se pensarmos as ONG’s como vasos capilares podemos constatar que no tecido social brasileiro, não há lugar onde elas não apareçam. Segundo dados do IBASE, das cinco mil ONG’s existentes no Brasil, 40% dedicam-se às causas ecológicas, 17% aos movimentos populares, 15% à defesa dos direitos da mulher, 11% à consciência negra e preconceito racial, 6% às crianças carentes, 3% à prevenção e tratamento da AIDS, 1% aos índios e 7% às outras causas.

As ONG’s, através de sua articulação com organismos de cooperação nos países desenvolvidos, criam a possibilidade de alianças ao ampliar os espaços de autonomia das expressões sociais, bem como a construção de alternativas de desenvolvimento compatíveis com os interesses dos grupos marginalizados.

Alguns desafios se colocam ao trabalho das ONG’s, principalmente no sentido de consolidar e legitimar a presença social da ação governamental como contribuição ao desenvolvimento e à democratização: a lutar pelo reconhecimento jurídico de seu trabalho e pela difusão de suas propostas nos espaços públicos. Por outro lado, na última década, as ONG’s têm procurado aumentar seus níveis de articulação com outros setores da sociedade. Seus projetos atuais caminham para a consolidação de uma relação interinstitucional

baseada em metas comuns nas quais cada ator irá definindo suas contribuições, sem que isso iniba o surgimento de conflitos e confrontos em torno dessas metas.

2.6. O MOVIMENTO INDÍGENA: A CONSCIÊNCIA POLÍTICA

O crescimento da consciência ecológica e a necessidade premente de garantir condições ambientais propícias para o futuro da humanidade, têm ampliado a consciência de que as sociedades indígenas detêm conhecimentos originais e extremamente valiosos que souberam preservar. Estes conhecimentos revelam-se agora, estratégicos, frente aos desequilíbrios causados pelo avanço sem limites da civilização ocidental. Estas são condições que têm permitido o debate em curso no cenário internacional, seja através da Organização das Nações Unidas (ONU), que promoveu o debate sobre ecologia e desenvolvimento (Rio-ECO 92); seja nos fóruns que debatem a exploração e preservação das florestas tropicais, bem como através de ações, como por exemplo, durante a tramitação do Estatuto das Sociedades Indígenas no Congresso Nacional. Nesse sentido, as discussões referem-se aos direitos à igualdade (enquanto cidadãos de países específicos) e à diferença (enquanto povos com identidade, cultura e saberes próprios) das populações indígenas de nosso país.

Trata-se, portanto, de questões relativas não só a biodiversidade, mas também, e principalmente, a sociodiversidade. Por isso, a idéia de que o Brasil é um país pluricultural será defendida não só pelos antropólogos, como já vimos, mas também, por diversos segmentos da sociedade, ligados ou não à questão indígena, que compreendem ser este país possuidor da riqueza especial, de ser

único e ao mesmo tempo formado por grupos sociais diversificados, do ponto de vista cultural.

Assim, as populações indígenas começam a lutar pelos seus direitos a partir de organizações surgidas na década de 70, como as sessões regionais da Comissão Pró-Índio (CPI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros grupos de atuação relevante na defesa dos direitos dos índios.

Os próprios índios direcionaram o movimento indígena, a partir da criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1979, com sede em várias regiões do país. Grupos indígenas de procedências étnicas diversas mas, majoritariamente Terena, Tukano, Baikiri e Xinguanos, criam uma organização pan-indígena de defesa dos seus interesses.

A UNI logo obteve apoio de todas as entidades civis de defesa dos direitos indígenas e de entidades congêneres de outros países. Seu programa destina-se a juntar todos os povos indígenas e criar uma frente comum de autodefesa e afirmação perante o Estado e a nação brasileira. A entidade, no entanto, tem enfrentado, ao longo dos anos, problemas internos na busca de manter uma verdadeira união, pois o diálogo entre os povos indígenas ainda está buscando as bases de uma atuação conjunta. A diversidade cultural é um fato que provoca dificuldades em somar interesses específicos, que requerem soluções imediatas.

De diversos pontos do país surgiram lideranças indígenas públicas. Muitas são localizadas e se restringem às causas concretas de seus povos. Diversas lideranças apareceram com tanta força pessoal que, nas lutas que travaram com

os elementos contrários, acabaram sacrificando suas próprias vidas como Angelo Cretã - cacique Kaingang de Mangueirinha (PR); Marçal Tupã-i — líder Kaiwá do Mato Grosso do Sul; Simão Bororo - de Meruri (MT); Mateus e Alcides Lopes — ambos Guajajara (MA).

Vários líderes indígenas participam ativamente da vida urbana que escolheram para exercer suas atividades. Muitos fazem-no temporariamente como parte do seu estudo formal que se inicia nos programas de educação ministrados nas aldeias. Manifestam-se como porta-vozes do seu povo, mas a sua legitimidade só pode ser auferida por seu próprio povo, não pelo nível de repercussão que conquistem temporariamente nos meios de comunicação. O certo é que a experiência política dos índios nos últimos anos já gerou muitos frutos positivos. O movimento indígena está inserido no movimento mais amplo da sociedade brasileira, na luta pela ampliação da democracia política e social. Seu crescimento dependerá do aumento de sua consciência da realidade exterior e sua habilidade em encontrar aliados.

As lutas prioritárias do movimento indígena estiveram ligadas, inicialmente, à necessidade de ver respeitados os direitos à terra que ocupam historicamente, pois a questão fundamental encontra-se no direito de manterem suas línguas e culturas diferenciadas, que decorrem da posse de seu território, por suas técnicas de trabalho e sobrevivência adaptadas à exploração de um determinado habitat. Concomitantemente, vieram também as demandas por assistência médica e iniciativas voltadas a projetos econômicos e educacionais.

Notas

1. Segundo Gomes (1988, p. 51) o etnocídio caracteriza-se "... não somente pela eliminação física do homem, mas também pela destruição das bases culturais que o constituem e lhe dão sentido".
2. Sobre o processo de transfiguração étnica ver Darcy Ribeiro *Os Índios e Civilização* (1986, p. 217-446). Sobre os processos de resistência e contato interétnico ver os estudos de Roberto Cardoso de Oliveira, especialmente em *Sociologia do Brasil Indígena* (1978) e *Identidade, Etnia e Estrutura Social* (1976).
3. Para uma visão global da questão, ver Valverde, Orlando. *O Problema Florestal da Amazônia Brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.
4. Para um histórico desse movimento, incluindo as principais manifestações públicas e cobertura jornalística, ver Comissão Pró-Índio. *A questão da emancipação*. São Paulo: Global, 1979.
5. O Relatório Anual (1954) do SPI contém a carta de Darcy Ribeiro a D. Hélder Câmara e dá informações sobre as missões religiosas, inclusive as protestantes, instaladas entre os índios brasileiros.
6. Em matéria do jornal Yuimaki (CPI, jul. ago. set./1993) o professor Kaxinawá, Joaquim Maná, faz o seguinte apelo:

O que os índios da Praia do Carapanã (AC) querem é que breve haja uma demarcação para evitar assim, as ameaças que estão sendo feitas pelos madeireiros, caçadores, pescadores e até pelos religiosos do Sétimo Dia. Esta religião está fazendo a pior coisa na vida dos índios que nela acreditam, porque está causando uma epidemia de fome. A seita está proibindo comer certas carnes de caça e peixes. A comida que os índios mais gostam de comer está sendo proibida. O pior é que está acontecendo uma divisão interna na própria comunidade. Essas religiões que atualmente andam nas comunidades indígenas é só para fazer divisões. Eles nunca fizeram um bom trabalho com os índios que, atualmente, precisam de saúde, educação e demarcação de nossas terras e ficar só falando na palavra de Deus a nós não ajuda em nada. Nós, índios, temos os nossos Deuses. Qualquer ser humano ou nação têm os seus Deuses para acreditar. Até os animais e os insetos têm os seus Deuses em que eles acreditam. Porque se eles não acreditassem nos seus Deuses, ou se não existissem para eles, eles não viveriam. É ou não é? Se não concordar, é só ir para minha aldeia e tomar Shōka Huni mais eu. Tá bom!

7. O CIMI promoveu, entre 1975 e 1981, sete Assembléias Indígenas e publica desde 1978, um jornal bimestral — *O Porantim* — dedicado exclusivamente aos assuntos indígenas.

8. Segundo Monte (1996, p. 26) movimento indígena é:

Uma categoria genérica, oriunda da antropologia e da sociologia atual, para dar conta do conjunto das lutas políticas e sociais enfrentadas pelos grupos indígenas do continente americano, especialmente nas últimas duas décadas, visando à conquista dos direitos de posse e ocupação produtiva de suas terras, e também à educação, saúde, manutenção e/ou revitalização lingüística e cultural.

9. Segundo Brandão (1984, p. 157): “o papel do educador militante é o de trabalhar no interior dos movimentos populares de construção do seu próprio saber”.

10. Ver as contribuições de Lechner, Norberto. *Qué significa hacer política?* Lima: 1982. Moisés, José Alvaro et al. *Alternativas populares de democracia: Brasil anos 80*. Petrópolis, RJ: Vozes/CEDEC, 1982.

CAPÍTULO 3

A QUESTÃO INDÍGENA NA ESCOLA

Nenhuma idéia é suficientemente forte para fundamentar uma prática, para funcionar como ciência rigorosa de práxis. Sem astros que nos guiem, sem uma ciência da navegação que seja preciso apenas aplicar, avançamos agora num mar de surpresas e incertezas . (Coelho, 1991, p. 04).

Fundamentalmente etnocêntricos, os projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do *atraso* a ser combatido pela *piecosa* atividade civilizatória. A mudança deste quadro dar-se-á a partir da década de 1980, e despontará como marco na afirmação dos movimentos indígenas e na mobilização para a conquista inédita do direito de serem eles, índios, diferentes. Essa conquista viria a se consolidar a partir da Constituição Federal de 1988, que rompe a tradição assimilacionista que prevalecia nas legislações anteriores, garantindo espaços para a superação do exercício de tutela que sempre marcou a relação do Estado brasileiro com as nações indígenas.

Os anos 80 serão o marco de afirmação dos movimentos indígenas organizados, motivados pelo caminho construído pelas organizações civis de apoio ao índio na conquista dos seus direitos formais, garantidos em lei, via Constituição Federal de 1988. Inicia-se então, a mobilização pelos próprios atores para as lutas políticas, que vinham sendo lançadas na arena de um país

que sempre se orgulhara de sua democracia racial e uniformidade lingüística. Foram criadas leis promissoras para um país, onde as formas de intervenção definidas pelo Estado preocupavam-se, primordialmente, em evitar a destruição física dos povos indígenas, mas, em contrapartida, assumiam como inevitável o desaparecimento das culturas indígenas. A experiência histórica demonstra que o processo de mudança desencadeado pela presença dos não-índios, majoritariamente ao redor das sociedades indígenas, conduzia à reformulações socioculturais, mas não à transformação dos índios em não-índios. Conseguiu-se, via Constituição Federal, que esta constatação fosse garantida na nova legislação, através do reconhecimento da existência e manutenção das minorias étnicas no país.

A mobilização da sociedade civil pela questão indígena, refere-se particularmente, à inúmeras Organizações Não-Governamentais de apoio ao índio, e a setores progressistas das igrejas católica e protestante dispostas a rever sua inserção na história do país, como agentes do contato com as nações indígenas. Estes segmentos da sociedade civil pretendiam propiciar discussões sobre a recuperação da identidade dos povos indígenas.

As universidades também vão desempenhar um papel relevante neste cenário: centros e cursos de lingüística incrementam os levantamentos e estudo das línguas indígenas; antropólogos subsidiam projetos de educação escolar indígena; pesquisadores de várias áreas passam a dedicar-se cada vez mais aos estudos do que se passou a designar por *Etnoconhecimentos*.

Por conseguinte, devemos distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio, o que nos remete aos primórdios dessas conceitualizações que foi

estabelecida por Bartolomeu Meliá, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980. Em linhas gerais, a distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. A primeira, *Educação Indígena*, estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. A segunda modalidade, *Educação para o Índio*, estaria inevitavelmente orientada “por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ela vai/deve sobreviver” (Silva, 1981, p. 16).

Em definição recente, a antropóloga Marina Kahn e a lingüista Bruna Francheto (1994, p. 05) definem *educação indígena* como sendo “o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena”.

Por sua vez, as antropólogas Leite, Facó e Souza (1987, p. 241) fazem distinção entre *educação indígena* e *educação para indígenas*, sendo esta última:

um amplo processo que se dá formalmente numa escola em aldeia indígena, cuja função consiste, de um lado, em fornecer, devido à atual conjuntura nacional em que se insere a questão indígena mais geral, o instrumental necessário para que as populações indígenas passem a entender melhor a sociedade envolvente, de modo a poderem optar pelo grau de participação na sociedade nacional e fazer valer, sempre que necessário, seus direitos já adquiridos e constantes em Lei. Por outro lado; concomitantemente a esse processo de decifração do mundo dos “brancos” é necessário que esta educação vise

a resgatar o passado indígena e permita a permanência e a incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos: o seu conhecimento do mundo, seu próprio modo de contar e medir, o seu domínio da natureza. (grifos dos autores).

3.1. A CONQUISTA DA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA

É no panorama dos anos 80, que Francheto e Kahn (1994, p. 05) analisam o que tem sido a Educação Indígena no país, nos últimos dez anos. Segundo as autoras, haveria duas vertentes com características diferenciadas nesse setor. A primeira tem como referência o sistema formal, institucionalizado *na e pela* sociedade não-indígena, baseada no letramento e na escola. Esse sistema pode ser constatado pela ação dos órgãos oficiais de tutela — SPI/FUNAI — a partir do momento que estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos para que estas se incumbissem de implantar o trabalho escolar nas aldeias, cuja fundamentação teórica era mais elaborada que a das escolas do governo. Esta fundamentação teórica sustentava-se na proposta de escolas bilíngües, que tinham na tradução da Bíblia para as línguas indígenas um código escrito limitador, que empobrecia e infantilizava sua tradição oral ¹. Do mesmo modo, a matemática oferecida aos índios era incapaz de instrumentalizá-los para a superação das trocas comerciais injustas, estabelecidas no contato interétnico. A segunda advém da mobilização da sociedade civil, tanto pela ação de Organizações Não-Governamentais de apoio ao índio e setores progressistas da igreja, quanto pela ação das universidades ao encamparem atividades de intervenção junto às comunidades indígenas.

Francheto e Kahn (1994, p. 08) analisando a trajetória da educação indígena brasileira na última década, afirmam que as universidades e ONG's têm tentado formular e viabilizar uma política nacional de educação indígena, cujos princípios norteadores são: a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas pelo Sistema Nacional de Educação; o uso das línguas maternas e incorporação de processos próprios de aprendizagem, como base para a implantação da escola formal; o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas.

Os reclamos do movimento indígena por uma educação que atenda aos pressupostos acima colocados deverão ser viabilizados através de parcerias com instituições que advoguem esses mesmos referenciais. Entretanto, os avanços conquistados pelos povos indígenas, em relação aos projetos educacionais havidos até então, virão no contexto de sua organização, de seus mecanismos políticos tradicionais e da formação de seus professores. São eles, os índios, os detentores legítimos do direito de decidir sobre as políticas educacionais voltadas ao atendimento de suas comunidades, respeitando as tradições culturais de suas etnias.

3.2. O CORPO COMO EXPRESSÃO DA CULTURA: HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA

Por entendermos a educação como área interdisciplinar e aplicada, é que nos propomos a contribuir, no sentido pedagógico, com a área de Educação Física (como cultura corporal) investigando os limites e possibilidades desta disciplina no currículo de magistério indígena da CPI-AC.

Nesse sentido, tentando compreendermos a realidade cultural das comunidades indígenas do Acre, faço uma reflexão sobre a cultura corporal humana. O tema da corporeidade está vinculado a muitas áreas do saber, fazendo parte, principalmente, das ciências humanas.

Marcel Mauss (1974, p.190) foi quem primeiro sistematizou a pesquisa sobre o corpo como um dado da cultura. Em seu trabalho, *As Técnicas Corporais*, considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, sendo passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Mauss (1974, p.199) define técnica como um ato que é ao mesmo tempo tradicional e eficaz. Proferido como palestra em 1935, este trabalho é, até hoje, útil para a compreensão cultural do corpo humano, compreensão esta que na Educação Física brasileira ainda é nascente.

No corpo estão escritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Como afirma Kofes (1985, p.78) “o corpo é a expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura”. Damatta (1987, p.76), por sua vez, chega a afirmar que “...tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades”.

Diz-se corretamente, que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou ainda, um novo conhecimento a construção do seu conhecimento pelo processo de *incorporação*, onde, este indivíduo assimila e se apropria dos valores, normas e costumes sociais. Mais do que um aprendizado intelectual, o

indivíduo adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo. A cultura é que imprime à nossa espécie o seu caráter de humanidade. Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representam valores e princípios culturais. Conseqüentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido.

Portanto, todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano — e a Educação Física é uma delas — devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma direcionista, mas que se considere o ser humano como sujeito da vida social. No âmbito da Educação Física, na perspectiva da cultura corporal, buscamos refletir pedagogicamente sobre o acervo de formas de representação do mundo, que o homem tem produzido no decorrer da história.

Como é sabido, a espécie humana não tinha na época primitiva, a postura corporal do homem contemporâneo. A superação da posição quadrúpede para bípede ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens, como uma resposta dos desafios impostos (fome, sede, frio, medo, etc.). O fato é que a possibilidade de libertar as mãos do solo, permitiu que os seres humanos atingissem o grau de desenvolvimento alcançado nos dias atuais, distinguindo-o de outras espécies do planeta de forma surpreendente. Desse modo, o ser humano, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando atividades, instrumentos e, na sua relação com a natureza e com os outros seres

humanos, foi construindo a cultura, se construindo. Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída:

... existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (Coletivo de Autores, 1992, p. 39).

Retomando o enfoque colocado por Mauss, que permite o estudo do movimento humano como expressão simbólica, podemos constatar que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos, de uma geração à outra, de pais para filhos, enfim, de pessoas para pessoas num processo de educação.

A tradição oral é uma dentre as tradições simbólicas que pode ser transmitida por meio do recurso oral. Pode ser contada, descrita, relatada. Entretanto, existe outra tradição simbólica igualmente importante para o processo educacional: é a aprendizagem do movimento em si, que pode ser transmitido como expressão simbólica de valores aceitos nas sociedades.

Assim, quem transmite acredita e pratica um determinado gesto, quem recebe a transmissão aceita, aprende e passa a imitar aquele movimento. As pessoas, principalmente as crianças, imitam atos que obtiveram êxito e que foram bem-sucedidos em pessoas de prestígio e autoridade no seu grupo social.

É justamente devido à eficácia das técnicas corporais, que se pode, segundo Mauss (1974, p. 97), conceber que os símbolos do andar, da postura, das técnicas esportivas são do mesmo gênero que os símbolos religiosos, rituais,

morais, etc. E, será, como já vimos, por meio dos símbolos, que a tradição vai ser transmitida às gerações seguintes. No entanto, é oportuno alertar, como fez Mauss (1974, p. 215), que o termo tradição pode ser entendido precipitadamente como inércia, resistência ao esforço, imutabilidade e conformismo social. As sociedades tribais, por exemplo, por apresentarem uma grande adaptabilidade ao seu meio interno e externo, não sentem necessidade de modificar sua rotina, sendo, por isso, extremamente forte sua coesão grupal.

Já nas sociedades contemporâneas não-tribais, o mesmo não ocorre, embora esteja presente o que Mauss chamou de memória coletiva. É precisamente o conteúdo dessa memória (em algumas sociedades mais, em outras menos) que se pode chamar de tradição. É o que vai resistindo aos avanços tecnológicos e ao desenvolvimento científico, mas é também o resultado desses avanços que vai se *incorporando* às tradições sociais, num processo dinâmico.

Para Mauss (1979, p. 199):

Quando uma geração passa à outra geração a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social quanto quando a transmissão se faz pela linguagem.

Como a produção do saber é social, ou seja, ocorre no interior das relações sociais, sua elaboração implica em expressar, de forma sistematizada o saber que surge da prática social. Este saber elaborado e sistematizado na escola, surge de uma determinada prática pedagógica. As práticas pedagógicas surgem por sua vez, de necessidades sociais concretas que, identificadas em

diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

Sendo assim, é necessário analisarmos brevemente como as práticas pedagógicas em Educação Física foram pensadas e postas em ação no Brasil, e quais os interesses que defendiam, para chegarmos à compreensão dos elementos que nos forneceram a base para a adoção da perspectiva crítico-superadora em Educação Física, no trabalho realizado durante o Curso de Formação de Magistério Indígena da CPI-AC.

Partindo do quadro classificatório proposto por Guiraldelli Jr. (1988, p.17-34), que baseou seu trabalho na análise de mais de mil artigos publicados nos principais periódicos do país, dos anos de 1930 à década de 1980, encontramos o delineamento de algumas tendências na Educação Física brasileira, e as respectivas concepções filosóficas subjacentes a cada uma delas, às quais, faremos breve menção, na tentativa de clarearmos o quadro das atuais referências teóricas neste campo.

A *concepção higienista* esteve presente mais fortemente no país no final do Segundo Império e na Primeira República (1889-1930). Sua ênfase recai na formação de homens e mulheres fortes e sadios mas, mais do que isso, a Educação Física age como protagonista num projeto de assepsia social, vislumbrando a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação, disseminando padrões de conduta idealizados pelas classes dirigentes. Para tanto, os desportos, a ginástica, os jogos recreativos deveriam disciplinar os hábitos das pessoas, afastando-as de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que *comprometeria a vida*

coletiva. Esta concepção é fruto do pensamento liberal, que em nosso país, no início deste século, creditou à educação e à escola o papel de *redentora da humanidade* (cf. Savianni, 1983, p. 165), sendo, a *ignorância popular*, a responsável pelos problemas sociais, e não a perversidade do sistema capitalista.

A *concepção militarista* (1930-1945) também se preocupa com a saúde individual e pública, no entanto, sua atenção está principalmente voltada para a preparação de uma juventude capaz de suportar a luta, o combate, a guerra, pois será papel da nação servir e defender a pátria. Coube à Educação Física, desse modo, colaborar no processo de seleção natural, visando a formação do cidadão-soldado, capaz de obedecer cegamente. Os conteúdos da Educação Física nesta concepção, só tinham serventia se visassem a eliminação dos fracos, premiando os fortes no sentido da depuração da raça. Esta tendência traz inspiração fascista ao propor o aperfeiçoamento da raça, baseada nas falsas conclusões presentes na biologia nazifacista.

A *concepção pedagogicista* (1945-1964) viria posteriormente, reclamar, da sociedade, a necessidade de se encarar a Educação Física como prática de promoção da saúde ou de disciplinação da juventude, mas, como prática educativa. Era pela ginástica, dança e desportos que se alcançava a educação do alunado. Esta concepção coloca-se acima das lutas políticas e dos diversos interesses de grupos e de classes. O sistema nacional de Educação Física deveria ser capaz de “promover a educação física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas” (Guiraldelli Jr, 1988, p. 19). Segundo o velho anseio liberal presente nesta

concepção (o de formar o cidadão), instaurou-se uma apologia da Educação Física enquanto centro vivo da escola. Originam-se, assim, neste período, as fanfarras, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, os jogos inter e intra-escolares, cuja responsabilidade o professor de Educação Física passa a assumir, além de dar aulas.

A concepção *competitivista* (1964-1980) esteve também a serviço de uma hierarquização e elitização social, cujo principal objetivo era a “caracterização da competição e superação individual como valores fundamentais e desejáveis para uma sociedade moderna” (Guiraldelli Jr, 1988, p. 20). A Educação Física *competitivista* possuía caráter tecnicista, seus temas estavam submetidos ao desporto de alto nível, cujo treinamento era baseado nos estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, visando a melhoria da performance. Neste período histórico do país, foi oferecido em doses maciças, pela ação governamental, através dos meios de comunicação, o desporto-espetáculo, visando a desmobilização popular, ao mesmo tempo cultuando os heróis atletas que se destacavam no cenário nacional, mascarando assim a falta de oportunidades material e cultural da população brasileira. Segundo Guiraldelli Jr. (*op. cit.*, p. 30), “o sustentáculo dessa concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil, que chegou ao poder em março de 64”, a cuja idéia central (a unidade nacional em torno do Brasil-potência) a Educação Física se alinhou.

Traçaram-se então, novas formas de pensar a Educação Física brasileira, a partir do final dos anos 70 e durante a década de 80. A multiplicidade de debates ocorridos nesse período, mostrou-se extremamente relevante, tanto em

termos da quantidade de proposições, quanto na sua qualidade. Iniciou-se uma crise paradigmática nos pressupostos da Educação Física momento em que os (as) seus (suas) profissionais trouxeram ao debate novas formas de concepção, neste campo de conhecimento.

Questionaram-se as influências médicas e militares que marcaram a sua inserção na escola, fazendo-a portadora de idéias e práticas de higienização e disciplinarização dos corpos, tanto para o estabelecimento de uma ordem na escola, quanto para a preparação física (uma Educação Física dominadora de corpos humanos). Questionaram-se as suas articulações com teorias raciais que propugnavam a melhoria da raça (uma Educação Física produtora de uma raça forte e enérgica). Questionaram-se a sua mais completa submissão, após a Segunda Guerra, aos princípios do esporte de rendimento (uma Educação Física celeiro de atletas). Questionaram-se, ainda, a sua compreensão de corpo humano, reduzido a um feixe de músculos para treinar, uma máquina (uma Educação Física promotora apenas da saúde biológica e individual). Esses são alguns fatos da história da educação física, que levaram ao questionamento até mesmo a sua própria existência como componente curricular.

Pressionados pela história, os (as) profissionais de Educação Física, na década de 1990, entenderam que era fundamental ultrapassar a fase dos questionamentos, buscando a formulação de outras possibilidades de participação da Educação Física na escola.

Segundo Caparroz (1996), o movimento de crítica surgido nos anos 80 decorre de dois fatores: o momento histórico-sociopolítico vivido pela sociedade brasileira a partir do final dos anos 70, com o processo de redemocratização e, a

necessidade dos profissionais da área em qualificarem-se academicamente, para suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho, nas instituições de ensino superior.

Com relação à produção teórica referenciada nas Ciências Humanas com preocupações voltadas para a transformação da sociedade, foi importante a publicação de dois livros em 1983: *O que é educação física*, de Vítor Marinho (São Paulo: Brasiliense), que tinha a intenção de introduzir o debate sobre a caracterização da área, e *A educação física cuida do corpo e ... mente*, de João Subirá Medina (Campinas: Papyrus), que afirmava que a Educação Física precisaria urgentemente ultrapassar sua crise de identidade. Medina apoia-se nos estudos de Paulo Freire sobre os graus de consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica), e propõe então uma classificação da Educação Física em três tendências: *A convencional* — estaria apoiada no senso comum, teria influência da pedagogia tradicional e estaria preocupada exclusivamente com o aspecto biológico do ser humano. *A educação física modernizadora* — utilizaria seus temas como meio de educação mas, suas preocupações estariam voltadas para as necessidades psíquicas e individuais. *A educação física revolucionária*, que consideraria o homem e seu corpo numa visão de totalidade, incluindo o nível social.

Outra classificação da Educação Física brasileira é a que faz Lino Castellani Filho (1988): a primeira, reduz a compreensão de homem ao aspecto biológico; uma segunda é também reducionista, pois formula definições abstratas e a-históricas de homem e escola. Vislumbra ainda, o autor, uma terceira tendência, responsável por uma ação, principalmente política, já que pretende a

apropriação, pelas classes populares, do saber sistematizado. Nota-se a proximidade das classificações de Medina (1983) e Castellani Filho (1988) pois, ambos, enfatizam uma terceira tendência, na época ainda a ser consolidada, de cunho revolucionário, enfatizando os níveis histórico, social e político.

Nos anos 80, Carmo (1985), Bracht (1987), Castellani Filho (1988) e Taffarel (1989), entre outros autores, irão ampliar o debate, adotando referenciais marxistas de análise, e iniciando uma comunidade científica, em grande parte aglutinada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Baseados na concepção histórico-crítica, que aprofunda as possibilidades de contribuição para o impasse vivido pela teoria educacional colocada, esses autores farão um trabalho numa perspectiva crítico-superadora onde, a co-educação, a pesquisa e a cultura são categorias permanentes de ação pedagógica. Esse grupo se opôs de forma contundente ao denominado *evolucionismo*, tanto biológico quanto psicológico, presentes na Educação Física. A principal obra lançada sobre o tema, foi o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (São Paulo: Cortez, 1992), assinado como Coletivo de Autores, composto pelos principais autores desta concepção. Neste livro, há a explicitação da abordagem defendida pelo grupo em relação à Educação Física escolar, denominada de abordagem crítico-superadora. Esta concepção considera a Educação Física como matéria escolar que trata pedagogicamente temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, as mímicas, o esporte, as danças, etc. Ou seja, várias expressões da chamada cultura corporal são consideradas como formas de representação do mundo, que o homem foi produzindo ao longo da história, constituindo-se no conhecimento abarcado pela Educação Física. Além de

praticadas na escola, essas expressões devem ser refletidas, a fim de que sejam apropriadas pelos alunos.

A concepção crítico-superadora serviu de suporte teórico para o trabalho que desenvolvemos no XVIII Curso de Formação de Professores Índios. Nossa opção por esta corrente, prende-se ao fato dela tomar como referência a linha de pensamento histórico-crítico, mas também ir além, na medida em que não privilegia somente o conhecimento, mas também a dinâmica curricular que permeia este conhecimento específico do saber humano.

De outra parte, tínhamos a intenção de possibilitar aos professores a percepção da realidade como algo dinâmico, e que necessita de transformações. Sendo assim é que defendemos, no trabalho realizado, o comprometimento com a afirmação dos interesses dos grupos étnicos presentes no curso, em consonância com os seguintes pressupostos:

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como a solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (Coletivo de autores, 1992, p. 40).

Contudo, para contribuirmos com a afirmação dos interesses dos grupos étnicos acreanos, devemos conhecê-los melhor e ao projeto educacional que produzem.

3.3. QUEM SÃO OS ÍNDIOS DO ACRE E O PROJETO DE AUTORIA?

A dizimação das populações indígenas do Acre remonta ao primeiro período de exploração da borracha, no final do século passado. O contato com sociedade envolvente trouxe, não só as doenças, como também as *correrias*² e matanças organizadas pela ação de seringalistas brasileiros e caucheiros peruanos. “O motivo da chegada de grande número de *nawa*, era porque nossas terras eram ricas em seringa e caucho. Árvores, que davam leite para fazer borracha para as primeiras fábricas de carros e botas nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países que tinham dinheiro” (Professores Indígenas, CPI, 1996, p. 16).

Com estas duas frentes de invasão (seringalistas e caucheiros), a vida dos grupos indígenas tornou-se insustentável, suas aldeias eram cercadas, suas casas queimadas e suas populações eram assassinadas. Foi somente a partir de 1903, com a criação do Território Federal do Acre, é que houve uma diminuição do etnocídio até então praticado. A posterior pacificação dos índios tinha como objetivo escravizá-los para os trabalhos de extração da borracha, madeira de lei, peles e coleta de castanha. Do mesmo modo, as populações indígenas também estiveram submetidas ao regime de barracão, vivenciado igualmente pelas

populações extrativistas, pelo fato de estarem ligadas direta ou indiretamente ao patrão.

Em artigo de Aquino e Iglesias (1995, p. 517) consta que até meados da década de 70, praticamente inexistiu qualquer ação dos governos federal, estadual e municipal direcionada às populações indígenas do Acre. Conforme os autores "... até a década de 70, os órgãos governamentais e importantes segmentos da sociedade acreana desconheciam a existência de populações indígenas em terras acreanas" (*op. cit. loc. cit.*).

Os índios do Acre, hoje, somam aproximadamente dez mil indivíduos que se encontram distribuídos por quase todos os municípios do Estado. As quatorze línguas aqui faladas estão classificadas em três famílias lingüísticas: as línguas da família *Pano* são, Kaxinawá, Jamináwa, Yauanawá, Shawádawa, Shanenawa, Poyanawa, Nukini, Katukina e Kaxarari; as línguas da família *Aruak* são Manchineri, Ashaninka e Apurinã; as línguas da família *Arawa* são, Kulina e Jamamandi. As diferentes etnias do Acre distribuem-se nas aldeias, em função das condições de sobrevivência:

... quando a gente começa a morar num lugar que está gostando, nós convidamos os parentes para vir morar ali também. Lugar bom de viver e trabalhar é onde tem muita caça e pesca. (Valdir Tui Kaxinawá, CPI-AC, 1996, p. 22).

As aldeias são comandadas pelas lideranças da comunidade, que se compõem dos membros dos grupos familiares extensos. Muitas aldeias possuem postos de saúde, escolas, associações indígenas, viveiros de produção de mudas, criação de animais. Os trabalhos mais comuns estão ligados ao

extrativismo: coleta de sementes, frutas, plantas medicinais, cipós para tecelagem e extração de óleos vegetais, da castanha e, principalmente, o látex. As outras tarefas referem-se à retirada de madeira para construção, ao plantio e limpeza dos roçados, à fabricação em cerâmica, tecidos, tecelagem, caça e pesca.

No verão local (época da estiagem da chuva) há uma grande dificuldade de viajar, pois os rios ficam muito rasos. Em geral, quando é necessário ir às vilas mais próximas, populações indígenas utilizam uma pequena canoa (ubá) com um motor de rabeta, e voltam às suas comunidades remando ou varejando no rio. Isto acontece pela dificuldade de compra do combustível (caro e escasso), gasolina, óleo diesel e lubrificantes. Com a chegada do inverno, o transporte fica mais fácil. É nesta época também que os peixes fazem a desova nos sangradouros dos lagos. Já no verão, ocorre a desova dos tracajás nas praias dos rios, sendo, ao mesmo tempo, período mais propício à pesca de mergulho com arpão, pois as águas, normalmente barrentas ficam mais claras.

Quanto ao transporte rodoviário, devido às péssimas condições das estradas (má conservação, falta de pavimentação), é um grande problema para as populações locais. Sobra então o transporte aéreo, único meio de se chegar à capital e à maioria dos municípios, que, por sua vez, é praticamente inacessível à essas comunidades. Tudo isso dificulta o escoamento da produção, ao mesmo tempo que encarece a chegada de produtos industrializados já de consumo regular dos grupos indígenas (combustíveis, ferramentas, alimentos, vestuário).

O primeiro produto da floresta, que começou a ser comercializado no Acre, foi a borracha, mas, há muitos outros produtos que podem ser industrializados,

como as polpas de frutas, óleos vegetais, a castanha, plantas medicinais e o próprio látex para a indústria de confecção. No entanto, por falta de uma política governamental voltada para a exploração racional da floresta, sem a destruição do ecossistema, fica difícil o manejo pelas comunidades. Neste sentido, já existem iniciativas sendo encaminhadas pelos grupos indígenas, que buscam alternativas econômicas no manejo ambiental para o seu desenvolvimento, como vimos neste trabalho no item 2.2.1 do segundo capítulo.

A produção agrícola dos índios do Acre consiste em: arroz, feijão, mamão, melancia, abóbora e legumes. Os roçados são feitos nas matas, durante o verão e nas praias dos rios; as colheitas são realizadas no inverno. Há o tempo certo para plantar cada legume. Os Kaxinawá, por exemplo, plantam o amendoim em duas épocas do ano: em novembro e dezembro fazem os roçados em terra firme e, nos meses de maio e junho, plantam nas praias. Seus roçados são consorciados, plantam juntos, grãos, legumes e raízes: mandioca, milho, batata-doce, inhame, taioba, feijão, urucum, canoa, tingui, etc. Nos terreiros das casas são plantadas a maioria das árvores frutíferas, como laranja, lima, banana, côco, ingá e também o café.

Foi somente em 1975, que a FUNAI-AC realizou o primeiro levantamento demográfico e socioeconômico de algumas populações indígenas acreanas, dentre elas Kulina, Katukina, Kampa e Kaxinawá. Com avanços (mobilizações das comunidades indígenas e sociedade civil) e recuos (morosidade dos órgãos governamentais, ação de fazendeiros, madeireiros, seringalistas, etc.) as terras indígenas acreanas vão sendo demarcadas. Atualmente são vinte e sete áreas indígenas (ver anexo VI), sendo que treze delas já se encontram demarcadas e

regularizadas, seis estão apenas delimitadas, duas estão interditadas e seis estão em processo de identificação (ver anexo VII). Segundo Aquino e Iglesias (1995, p. 524), atualmente, nessas terras:

... é possível afirmar que as populações nelas residentes têm controle efetivo sobre seus aproveitamento cotidiano. Com base em suas próprias mobilizações e formas de organização, ocupam e controlam efetivamente suas áreas indígenas, guardando seus limites e fazendo uso dos recursos naturais nelas existentes. Por meio de alianças locais, desempenham suas diversas atividades de subsistência e se inserem de formas diferenciadas na economia de seus respectivos municípios, ora coletivamente através de suas cooperativas, ora através dos respectivos chefes dos diferentes grupos familiares extensos.

A criação da Ajudância da FUNAI, em 1976, e de outras entidades como a CPI-AC (1979) e UNI-Norte³ (1986) contribuiu para o fortalecimento, no Acre, da consciência dos direitos indígenas. “Direitos em relação à posse e usufruto das terras que imemorialmente habitam, às melhores condições de vida, à educação, à saúde” (Aquino, CPI-AC, 1997, p. 09).

As mobilizações surgidas das necessidades e anseios dessas populações, foram encaminhadas por suas lideranças escolhidas e legitimadas, que passaram a desempenhar atribuições, tanto nas aldeias quanto nas representações políticas nas cidades. Dentre as importantes conquistas conseguidas neste período (década de 80), trouxe benéficas conseqüências para as populações indígenas, a estruturação das cooperativas que:

... permitiam o aproveitamento econômico das riquezas naturais de suas terras, a redefinição das regras subjacentes ao secular regime de barracão, a retirada dos padrões e seringueiros regionais, a abolição da renda das estradas de seringa e a conquista de canais mais autônomos de comercialização para suas produções extrativistas, agrícolas e artesanais. (Aquino & Iglesias, 1995, p. 523).

Ao mesmo tempo, a garantia constitucional dos direitos dos índios manterem sua organização social, costumes, crenças, tradições e línguas (art. 231 da Constituição Federal de 1988) permite-lhes que outros mecanismos, como a escola possam ser utilizados de forma a manterem suas identidades:

Por isso, nós índios estamos organizando as escolas bilíngües, produzindo os livros e materiais didáticos nestas línguas, para mostrar que nossas línguas não são "gírias". São línguas dos avós, passadas para os pais, dos pais para seus filhos e futuramente para seus netos, na oralidade e na escrita. (Joaquim Maná e Isaac Pinhanta, CPI-AC, 1996, p. 20).

Nesse contexto político, foram os fatores sócio-econômicos que estiveram na origem da escola indígena acreana (busca de autonomia em relação ao sistema patronal dos seringais, mobilização pela recuperação e demarcação de suas terras, melhoria de suas condições de vida) quando, lideranças indígenas Kaxinawá e de outras etnias regionais formulam junto à FUNAI-AC e CPI-AC, a necessidade da criação de escolas para o atendimento de suas populações.

A Comissão Pró-Índio do Acre assumiu então a responsabilidade de implementar, em 1983, o I Curso de Formação de Professores Índios que,

posteriormente assumiu o caráter de projeto educativo denominado *Uma Experiência de Autoria*, cujas ações envolveram implantação e assessoria às escolas, edição de livros e parceria com órgãos federais e estaduais de educação.

Este projeto, realizado ao longo destes anos, caminha no sentido de consolidar uma nova perspectiva de escola onde "... os próprios professores e seus alunos sejam os autores principais do conjunto de aspectos que constituem o 'currículo de fato' experimentado por eles nas aldeias" (Monte, 1996, p. 12 — grifo da autora), ao mesmo tempo, privilegiando o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, como base para a implantação das escolas, bem como à proposição de um currículo diferenciado com a preparação de materiais específicos para as escolas indígenas, e a parceria com universidades e outras instituições, no sentido de proporcionar consultoria aos grupos étnicos solicitadores de uma proposta educacional voltada para a realidade de suas comunidades.

Inicia-se então, em 1983, na cidade de Rio Branco (AC), o *I Curso de Formação de Professores Índios*, o que iria consolidar-se posteriormente como uma prática pedagógica no campo interétnico e interdisciplinar. A proposta educativa da CPI-AC, nesse sentido, foi qualificada por Monte (CPI-AC, 1997, p. 07) como tendo inaugurado um novo marco conceitual da educação indígena no Brasil, repercutindo, ao mesmo tempo, idéias de outros países como México, Peru, Bolívia, Equador e Europa (Inglaterra e Espanha), quando se ampara, também, no material produzido nesses países.

O resumo da caminhada é colocado por Monte nos seguintes termos:

Neste processo estiveram envolvidos um total de 11 etnias: Kaxinawá, Katukina, Kaxarari, Manchineri, Jamináwa, Yauanawá, Apurinã, Ashaninka, Poyanawa, Shanenawa, Shawadaua, totalizando uma população de 800 índios que habitam o Acre, o Sul do Amazonas e Nordeste de Rondônia; mais de 70 professores índios que ao longo destes anos foram recebendo sua formação profissional por meio dos cursos e assessorias em campo oferecidas pela entidade; e, uma equipe multidisciplinar, de aproximadamente 40 assessores e consultores, especialistas nas diversas disciplinas do nascente currículo de magistério indígena bilíngüe. Estes assessores (parte integrante da equipe da entidade) e os consultores (especialistas temporários ao projeto) vieram, desde os primeiros anos de trabalho, colaborando em suas respectivas áreas de conhecimento, nas assessorias às áreas, na elaboração de material didático e na formação curricular. (CPI-AC, 1997, p. 06).

No início do processo as próprias lideranças solicitantes fizeram a seleção dos professores e financiaram sua vinda à Rio Branco para o I Curso de Formação. Somente a partir do segundo ano de trabalho é que a equipe⁴ de educação da CPI-AC passou a obter recursos para a edição de cartilhas, novos cursos e assessorias às escolas em implantação nas aldeias.

As escolas “onde eles índios, querem efetivamente conquistar aquilo que não têm” (Kahn, 1994, p. 07), virão numa nova perspectiva sócioeconômica e cultural que visa a possibilidade de mudança nas relações dos grupos solicitadores com a sociedade envolvente, sendo respectivamente escrita e escola, instrumentos dessa mudança.

Os fatores que vão estar na base destas solicitações advêm do processo de reordenação nas relações índios e patrões pelo advento das cooperativas e pela demarcação de suas terras, ocorridas no final dos anos 70, que serviriam como incentivo para as solicitações de outras etnias:

as escolas reivindicadas pelas lideranças visavam à alfabetização em língua portuguesa e ao aprendizado das operações aritméticas pelos professores indígenas escolhidos pelos demais membros de suas respectivas populações. Essa instrumentalização serviria para que administrassem suas próprias cooperativas, engendrassem relações comerciais mais favoráveis junto a diferentes atores da sociedade envolvente e progressivamente conquistassem uma série de direitos legais previstos. (Aquino & Iglesias apud Monte, 1996, p. 74).

A experiência de educação diferenciada proposta pela CPI-AC, tornou-se gradativamente parte do sistema público de ensino a partir da assinatura de convênio pioneiro entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação do Acre (SEC-AC) e CPI-AC, ficando garantida a inclusão dos então vinte e um professores índios e suas escolas. Este convênio que, por iniciativa da CPI-AC, seria firmado em 1985, cumpriria o papel de legitimar o projeto educacional levado a efeito por esta instituição. Posteriormente seria apresentado, em 1990, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), um projeto de pesquisa denominado *Análise de uma Experiência de Autoria*, cuja finalidade era a sistematização da proposta educacional da CPI-AC:

Tal projeto resumia a dimensão institucional da ação educativa, ao mesmo tempo que propunha uma produção

intelectual específica, a ser construída participativamente, pelos diversos membros de nossa equipe de assessores, responsáveis pelas disciplinas que compõem atualmente o currículo indígena em construção. (CPI-AC, 1997, p. 10).

Outro aspecto importante na configuração do projeto, é a noção de *autor* e de *autoria*, elaborado a partir do entendimento dado à construção curricular vinculada ao processo de alfabetização, o que ocorreu na elaboração coletiva de materiais didáticos de autoria indígena, em função das características filosóficas, políticas e metodológicas do projeto *Uma Experiência de Autoria*:

Construção de um autor que passeia na elaboração de discursos variados, socialmente significativos, em um eixo contínuo que vai da cultura do outro à sua própria cultura; da língua estrangeira, tomada sua segunda língua (L2), à sua língua materna (L1). Autoria, portanto no complexo terreno do bilingüismo e da interculturalidade. (CPI-AC, 1997, p. 41).

Durante os Cursos de Formação cartilhas e/ou livros didáticos foram elaborados, em parceria entre professores índios e assessores do projeto. Essa produção é encaminhada posteriormente às aldeias, como material de apoio da construção curricular nas escolas. Nesta caminhada, em 1993, a proposta curricular para as escolas indígenas de 1^a à 4^a séries, encaminhada pela CPI-AC ao Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE), foi aprovada de forma pioneira no país, possibilitando aos professores índios participarem "... como cidadãos brasileiros da esfera pública, prestando e recebendo serviços educacionais dentro de princípios pedagógicos culturalmente significativos" (CPI-AC, 1997, p. 11).

Conseqüentemente, no sentido de legalizar um currículo que atendesse à formação subsequente desses professores, possibilitando a regularização dos processos de seleção e contratação desses novos formandos junto ao sistema formal de ensino e também com vistas a atender as exigências colocadas pela nova LDB (Lei nº 6364/96) uma nova proposta foi apresentada à SEC-AC e CEE, em 1997, denominada *Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas*, tendo sido aprovado neste mesmo ano, pela SEC/AC e CEE a *Escola de Formação de Professores Indígenas* (ver anexos VIII e IX).

3.4. O XVIII CURSO DE FORMAÇÃO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA DA CPI-AC E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Vivemos um intenso movimento na Educação Física com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Com certeza não é a lei de educação ideal, porque quer impor determinadas formas de ver o mundo, os seres humanos, a cultura, a escola. Mas, muito mais que a lei, importa o que fazer dela na prática escolar.

A nova LDB delega a responsabilidade pela normatização do ensino da Educação Física ao Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação, aos sistemas de ensino, bem como às próprias escolas.

O artigo 26 da Lei 9394/96 estabelece que:

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A LDB não explicita conceitos, objetivos, nem conteúdos para o ensino da Educação Física mas, apresenta três condicionantes: além de integrar a proposta pedagógica da escola, ela deve estar ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar.

Outra questão é que, nas disposições gerais para a Educação Básica da LDB, há um entendimento de que a carga horária anual, o número de aulas e de alunos, a composição das turmas, a duração de cada aula e o espaço para o ensino da Educação Física poderão ser estabelecidos a critério de cada sistema de ensino e mesmo de cada escola isoladamente e, do mesmo modo, a avaliação desse ensino.

Diante disso, achamos necessário aprofundar a seguinte discussão: que conceito e que objetivos para a educação indígena e diferenciada, esta proposta curricular de Educação Física apresenta? Como pode ser ajustada à proposta pedagógica das escolas indígenas? Como será feito o ajuste às faixas etárias? Como são percebidas as condições dessas populações escolares específicas?

Inicialmente, acredito que a escola é um lugar de produção cultural. Sendo assim, ela interfere decisivamente na história cultural de cada sociedade. É na escola, portanto, que os seus diversos atores (comunidade escolar) estabelecem as práticas diárias de suas relações sociais. Por isso, concordamos com Nóvoa (1994, p. 17) quando afirma que “não é mais possível ignorar o trabalho interno de produção de uma cultura escolar que estará sempre se relacionando com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade”.

Ao mesmo tempo, a escola nos permite certa mobilidade na organização da nossa prática pedagógica e no movimento de intervenção cultural na sociedade. Assim, acredito nas possibilidades de ação concreta da Educação Física estabelecer práticas de produção cultural na escola indígena. Contudo, sei que na totalidade social, os conflitos econômicos, sociais e culturais vão se refletir no modo como se dá o relacionamento intercultural entre as sociedades indígenas e não-indígenas e, por conseguinte, nas formulações pedagógicas para a escola indígena.

Foi com esta compreensão de escola que busquei, junto aos professores indígenas, construir a compreensão de Educação Física como produtora de cultura escolar, sendo professores e alunos, os sujeitos dessa produção. Para tanto, propus que os professores indígenas investigassem, problematizassem e organizassem o acervo cultural existente em seu grupo étnico. O resultado disso então é que se constituiria, ou não, na *escolarização* desse acervo.

Entendia que neste processo, deveriam ser buscados novos significados para as práticas corporais existentes, buscando-se também o caráter lúdico dessas práticas sociais, sem desconsiderar, no entanto, que sua realização poderia envolver tensões e conflitos a serem problematizados.

Diante da situação, indaguei aos professores indígenas do Acre. A Educação Física é necessária às escolas indígenas? Como vocês (professores) podem trabalhar a cultura corporal nas suas escolas? É possível trabalhar com a Educação Física considerando as transversalidades temáticas: terra, língua e cultura estabelecidos na proposta curricular da CPI-AC? É possível trabalhar com a educação física utilizando a pesquisa como metodologia de ensino-

-aprendizado? A partir dessas questões e da proposta curricular que havíamos preparado para ser discutida com os professores é que iniciamos os nossos trabalhos no XVIII Curso de Formação de Magistério da CPI-AC.

Esse recorte é que nos remete à questão de fundo: a inserção da Educação Física no panorama sóciopolítico e histórico brasileiro da educação em geral e, em particular, sua introdução na educação indígena do Acre.

Tomamos, então, como primeiro fio condutor, o fato de que o objeto da educação, diz respeito a:

... especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo. (Savianni, 1994, p. 35).

No primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), devemos distinguir, segundo Savianni (1994, p. 24) o essencial do acidental, o principal do secundário, o fundamental do acessório.

Neste caso, para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, um critério útil seria a noção de clássico como algo que se tornou fundamental, essencial. "Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo" (Savianni, 1994, p. 29). Então podemos discutir que o clássico na escola indígena seria o processo de ensino-aprendizado do saber sistematizado.

Ora, sendo o saber sistematizado uma cultura letrada, a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Para isso, é necessário que se crie condições viáveis para a transmissão-assimilação do saber elaborado. O fim a atingir seria o de se buscar a fonte de elaboração dos métodos, e as formas de organização do currículo. Currículo este, construído ano a ano pelos professores índios em interação com os assessores/consultores:

A importância de um professor dentro da aldeia é colaborar com a alfabetização: ensinar as crianças a ler e escrever e contar, etc. Além disso, o conhecimento de um professor índio é nunca deixar as culturas tradicionais de seu povo. Alfabetizar seu povo no estudo e alfabetizar na cultura, o que já estão esquecendo os outros parentes. (Jaime Lhulhu — CPI-AC, 1997, p. 27).

O segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico) diz respeito à organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza a sua humanidade.

Considerando-se que a educação indígena não se reduz ao ensino escolar, sendo um aspecto da educação, que participa da natureza própria do fenômeno educativo, seria possível ilustrarmos as considerações gerais acima com, o exemplo da educação escolar indígena. Nesse sentido, a escola configura-se uma situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Sendo a escola uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, sua existência estaria ligada à aquisição dos instrumentos

possibilitadores de acesso a este saber. Neste sentido, como a Educação Física poderia colaborar no currículo de magistério indígena, para a sistematização do saber produzido por essas comunidades?

Nós professores não viemos para os cursos somente para comer bem e muito menos beber bem. Nós viemos aos cursos para ter um conhecimento melhor do que temos, para transmitir à nossa comunidade. Temos que ter muita responsabilidade sobre o que estamos fazendo e porque fazer. Temos que pensar que nossa comunidade precisa de ajuda, precisa ter um melhor conhecimento. E quem vai levar esse conhecimento somos nós professores. Temos que respeitar a confiança que a comunidade tem por nós e trabalhar no limite certo do que no futuro vai servir. Para meu povo, meus filhos, meus parentes, no futuro. (Tui Yurumapa, 1996 — CPI-AC, 1997, p. 21).

A partir de falas, como a enunciada acima, dos professores índios, foram estabelecidos os objetivos educacionais da proposta curricular da CPI-AC: permitindo acesso a conhecimentos advindos de formações culturais diversas, tomando como base a cultura indígena, possibilitando o conhecimento e controle de uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre esta, e promovendo um processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamento indígenas, pudesse também estar orientado para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio-cultural.

O currículo de formação da CPI-AC, levando em consideração a condição ambivalente e complexa dos alunos que iniciam ou criam/produzem conteúdos

nas áreas disciplinares em que também são professores, é representado por duas áreas integradas e complementares de estudo - a área básica ou comum e a específica ou profissionalizante. Estas áreas apresentam-se de forma articulada durante todo o processo de formação, nas transversalidades temáticas e metodológicas como as descrevemos.

A *transversalidade temática* organiza-se de forma interrelacionada sobre o tripé *terra* (o desenvolvimento sustentado), *língua* (bilingüismo e multilingüismo) e, *cultura* (interculturalidade).

A *transversalidade metodológica* (a formação do professor/pesquisador) está centrada na habilitação do professor para relacionar a prática, a reflexão pedagógica e a pesquisa com o conhecimento escolar e extra-escolar.

Quatro eixos norteiam a transversalidade metodológica e correspondem ao desenvolvimento das competências que devem ser alcançadas pelo professor. A *competência básica* (de conteúdo e uso) refere-se ao saber usar a língua. A *competência técnica* diz respeito ao saber fazer em sala de aula. A *competência reflexiva* refere-se ao observar e refletir sobre o fazer em sala de aula. Essas competências convergem para a *competência aplicada* que visa não só explicitar a reflexão (o saber explicar porque faz, como faz), como também identificar contradições na prática e trazê-las para a reflexão e para a investigação teórica embasada. Essas competências vão propiciar a *competência profissional* que faz sobressair o papel social e cultural do professor na comunidade e fora dela.

O segundo fio condutor do meu trabalho, a introdução da Educação Física no currículo de magistério indígena da CPI-AC e nas escolas indígenas deste

Estado, remetia-me primeiramente à definição desta área de conhecimentos em relação à tarefa a que me propunha, ou seja, investigar seus limites e possibilidades na educação indígena acreana.

Parti, então, da concepção mais abrangente por mim conhecida, para referendar as minhas discussões, tentando não interferir indevidamente nas culturas envolvidas, ao mesmo tempo pretendendo contemplar os modos de vida indígena.

Neste caso, Educação Física seria:

... os modos variados de transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo humano presentes em todas as sociedades. (Vianna, 1997, p. 02).

Estava ciente de que os grupos indígenas acreanos possuem uma cultura corporal traduzida pelas suas práticas diárias que incluem desde os banhos de rio, ornamentação e pintura corporais, até as danças, ritos de iniciação, corridas e cantos que sustentam a formação de suas crianças e jovens.

Neste caso, minha primeira questão era saber: qual a real necessidade da Educação Física para as escolas indígenas do Acre?

Partindo, então, da proposta de currículo que havia preparado, com leitura anterior da proposta da CPI-AC e conversas com a equipe, era necessário discutir com os professores das diversas etnias essa questão inicial, para que, baseado nas suas aspirações e necessidades, pudesse fazer uma nova proposição e utilizá-la de modo a fortalecer as identidades históricas e culturais dessas comunidades.

Nos meses iniciais deste trabalho, havia levantado a partir dos relatórios de campo anuais, de assessores e consultores da CPI-AC que, a partir do processo de escolarização dessas sociedades, muitas práticas corporais haviam sido utilizadas como elemento de apoio nos processos formais de ensino.

Ano passado (1998), nas aulas de Física, o consultor da área indígena Kleber Matos, ao trabalhar com a questão do som, realizou algumas experiências a partir dos relatos dos professores índios sobre práticas lúdicas em suas etnias. Foi o caso do professor Isaac Pinhanta que descreveu uma brincadeira dos meninos Ashaninka em que, ao soprar-se pela traquéia de aves recém-abatidas, reproduz-se o piado dessa ave. Outra brincadeira comum neste grupo, é realizada mergulhando-se no rio com uma corda (ou vara) perto do ouvido e outro menino, fora d'água, fala na extremidade do objeto.

Neste último caso, as crianças, através dessas práticas, vivenciam a construção de um conceito cognitivo (a diferença da propagação do som dentro e fora d'água) através da percepção auditiva, na sua vivência lúdica diária, mas como também estão desenvolvendo a capacidade cárdio-respiratória e pulmonar, bem como elementos do esquema corporal (coordenação ampla, ritmo, organização e orientação espaciais) e das habilidades perceptivo-motoras.

O consultor Kleber Matos nos explica, em seu relatório de 1996, que?

Alguns dos professores narraram brincadeiras muito interessantes desenvolvidas pelas crianças nas matas. Cada brincadeira destas é uma importante fonte de discussão. Sugerimos que os assessores, quando em trabalho de campo recolham dados de brincadeiras de crianças. (CPI-AC, 1997, p.118).

Por outro lado, o consultor Kleber Gesteira sugere:

O caráter lúdico da matemática deverá estar presente durante o curso de formação: a pesquisa de jogos e brincadeiras originárias da aldeia deve ser somada à criação de atividades recreativas por parte dos professores. (CPI-AC, 1997, p. 77).

Então, para sermos coerentes com a definição adotada anteriormente, podemos considerar que, *qualquer atividade que envolva transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertence à área de educação física.* Como nos disse o professor Claudio Lopes Kawinawá: “Isso que é educação física? A gente já fazia isso na minha aldeia” (Rio Branco, jan. 1998).

Este é, no entanto, o ponto delicado da questão. Sabemos, genericamente, que, nos grupos indígenas os conhecimentos da cultura corporal são transmitidos às novas gerações através de metodologias próprias de aprendizagem, fazendo, por isso, parte do conjunto de conhecimentos que a comunidade possui independentemente da escola, sendo de extrema importância esse preparo corporal nas suas culturas.

Roberto Damatta (1987) sugere-nos que as noções ligadas à corporalidade e à construção da pessoa são algo básico, e que as sociedades indígenas sul-americanas se estruturam em termos de idiomas simbólicos que dizem respeito à construção da pessoa. Para este autor, o corpo é o *locus* privilegiado como ponto de convergência das oposições homem/mulher, crianças/adultos e, “individual (sangue, periferia das aldeias, mundo cotidiano) versus coletivo ou social (alma, nome, centro, vida ritual)” (Damatta, 1987, p. 23). O corpo totaliza uma visão particular do cosmos, em condições histórico-sociais

específicas, a partir dos quais se pode valorizar o homem, valorizar a pessoa e a velha oposição entre natureza e cultura deve ser repensada a partir de uma “dialética onde os elementos naturais são domesticados pelo grupo e os elementos do grupo (as coisas sociais) são naturalizados no mundo dos animais” (Damatta, *op. cit. loc. cit.*) sendo a noção de corporalidade a grande arena onde essas transformações são possíveis.

Desse modo, restava-nos perguntar: até que ponto, ou a partir de que momento, a Educação Física pode existir na escola indígena?

Entendia também que os grupos indígenas do Acre possuem um vasto leque de conceitos e procedimentos de uma cultura corporal que lhes possibilita utilizar esses conhecimentos em atividades escolares, como complemento às suas práticas educativas tradicionais. Este é apenas um dos momentos em que a *transmissão de conhecimentos referentes ao uso do corpo* poderia ser utilizada na escola, se essas comunidades assim o desejarem.

O interesse dos grupos locais estava muito ligado à formação dos jovens em suas comunidades e curiosidade crescente pelos esportes não indígenas pelos quais estes jovens demonstram grande entusiasmo.

O professor Jaime Lhulhu, pertencente ao grupo Manchineri no qual também as mulheres jogam futebol, disse-nos:

Eu gostaria de conhecer esportes da educação física para na minha continuidade trabalhar com meus alunos e todos os que tiverem interesse de futebol na minha comunidade.
(Rio Branco, jan. 1998).

Também Nicolau Lopes Kaxinawá argumentou neste sentido:

Por mim eu quero conhecer esportes. É importante para meu aprender, para ensinar meus jogadores na minha aldeia. (Rio Branco, jan.1998).

Essas são algumas das declarações da conversa que tive no primeiro dia de meu trabalho no Sítio da CPI-AC. Acompanhei as colocações com uma certa surpresa pois, de maneira unânime, todos os professores demonstraram a intenção de ampliar seus conhecimentos sobre o futebol e outros esportes de modo geral.

Então combinamos para o nosso próximo encontro uma sessão de vídeo e, lhes forneci um questionário sobre futebol que seria respondido e entregue posteriormente. É sobre o resultado deste questionário e de nossos três próximos encontros, todos dedicados a este esporte, que falarei agora.

Buscava assim, respostas para outra importante questão: quais são as expectativas dos professores índios do Acre em relação à Educação Física numa perspectiva de trabalho nas escolas de suas aldeias?

3.5. O FUTEBOL NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Há registros clássicos na literatura desportiva sobre a prática do futebol em muitos povos em distintas épocas, desde a China passando pela Grécia até chegar às Américas. No entanto, o futebol, tal como é hoje conhecido, recebeu seu formato a partir de jogos de rua e pelo desenvolvimento de uma série de regras, ocorrido no século XIX, na Inglaterra.

No Brasil, esse esporte chegou em 1894, através do paulista Charles Miller que estudara naquele país e de lá trouxera alguns materiais, já utilizados então para essa prática, conforme Borsari (1989) e Glória (1972).

No Acre, o primeiro registro conhecido que se tem, nos chega através de um texto de João Alberto Massô⁵ datado de 1910, intitulado *Os Índios Cachararys*, relatando um jogo similar ao futebol praticado por esse grupo que vivia às margens do rio Ituxy.

O grupo compunha-se, segundo o relato de Massô, de uma população de perto de duas mil pessoas:

Além dos entretenimentos habituais dos selvícolas, os Cachararys divertem-se com o jogo da bola, o qual se aproxima do foot ball. A bola que empregam é de caucho bem impressada, pesando seguramente uns três kilos. Os jogadores revestem o joelho e o pé correspondente com uma pelle qualquer. O jogo é feito no verão, no tempo da secca, em terreno bem nivelado e limpo, de dois hectares aproximadamente. Organiza-se a partida e imediatamente uma comissão visita as malocas amigas para fazer os convites da festa que terá lugar dahi a tantas luas e, precisamente, no tempo marcado reúnem-se quasi todos os moradores da tribu, havendo, além do tal jogo outras distrações muito animadas. O foot ball começa no meio do maior entusiasmo, sendo observadas as regras estabelecidas. Os prêmios que se devem conferir aos vencedores ficam em exposição, que são missangas diversas, mui curiosas, da indústria indígena.

Importa notar que, somente em 1901, é formada a Liga Paulista de Futebol, ou seja, apenas nove anos antes do registro dessa prática, por Massô,

entre os Cachararys. Se imaginarmos que não houve divulgação desse esporte para lugares tão distantes e quase inacessíveis como para um grupo tribal nas fronteiras do país, haja vista que ainda era extremamente recente a sua prática nos grandes centros do país, então como podemos explicar a existência desse jogo entre indígenas do Acre?

Segundo Picolli (1993, p. 130):

A julgar pela época em que Massô esteve entre os Cachararys e pela falta de maiores referências sobre a origem da prática desse esporte por esse grupo, é possível que se trate de uma reinterpretação do próprio futebol praticado pelos regionais em algum seringal ou vila próximos.

O que podemos colocar quanto à universalidade de práticas culturais como esses jogos de bola com procedências tão distintas em populações tão diversas e em épocas das mais remotas à atual, podem ser testadas a partir de três hipóteses levantadas por Kischimoto (1993). A primeira delas propõe que essas práticas teriam origem na humanidade primitiva e que seriam conservadas por todas as culturas através de suas migrações. A segunda hipótese diz que em tempos passados haveria acontecido um contato direto entre diversas culturas, graças ao qual as práticas culturais teriam sido transmitidas. E por fim, a terceira possibilidade seria que, havendo uma tal semelhança nas formas de pensar nas diversas culturas, podem ter sido criadas ao mesmo tempo as práticas culturais, independente umas das outras. Essas três hipóteses tentam explicar a semelhança dos jogos em diversos países, sua origem na humanidade primitiva e

a criação, independente das mesmas, por diversos povos. No entanto, esta não é a nossa intenção neste trabalho, cuja importância todavia, aqui destacamos.

No entanto, minha preocupação, desde o início deste trabalho era de principalmente fornecer elementos aos grupos indígenas envolvidos nesse processo através de seus professores, que possibilitassem tanto a valorização de suas culturas quanto permitisse a troca de conhecimentos entre estas.

Ao mesmo tempo tinha um grande receio de como abordar a questão dos esportes, pois sabemos que, atualmente, graças à televisão, uma audiência global de quase 3,5 bilhões de consumidores está disponível, fazendo do mundo dos esportes um grande negócio. Segundo Vyv e Andrews (1997) grandes empresas mundiais dentre elas a Coca-Cola, Visa e Mars pagaram até US\$ 30 milhões cada, para garantir os direitos mundiais de vincular seus produtos aos Jogos Olímpicos, com exclusividade. Outras dez companhias, incluindo nomes como Seiko, Danone e Asics, cujos produtos não podem concorrer com as marcas dos patrocinadores principais, pagaram um mínimo de US\$ 6 milhões pelo direito de incorporar o logotipo dos Jogos em seus anúncios. O próprio dirigente máximo dos Jogos Olímpicos, José Saramach, afirmou certa vez publicamente: "qualquer esporte que não consegue interessar a televisão não tem futuro" (Vyv & Andrews, 1997, p. 237).

Se os esportes estão subordinados aos interesses comerciais e estes, por sua vez, alimentam apenas os honorários dos altos dirigentes das Federações e Confederações esportivas, em vez de serem usados para construir pistas de corridas ou campos de futebol, nos parece que há algo errado no mundo esportivo.

Outro dirigente esportivo Ron Pickering, ex-técnico olímpico britânico, que morreu subitamente em 1991, declarou:

Creio que há um grande perigo que o esporte desça uma ladeira sem retomo possível. Muitos de nós acreditamos que na última década o esporte foi violentado pela cobiça, drogas, hipocrisia, desvios e intrusão política. E pela liderança inadequada.

O esporte é a uma atividade humana que se baseia no idealismo. Sobreviveu trinta e três séculos por causa disso. Se fosse simplesmente competição não duraria trinta e três semanas. Uma coisa não baseada na ética não pode ser chamada de esporte.

Devemos guardar com empenho este ideal, e sempre que alguém desprezar a ética, devemos reagir. Do contrário, perderemos a jóia preciosa que temos para entregar à próxima geração.

Fica, talvez, difícil imaginar como eventos tão distantes como as Olimpíadas ou a Copa do Mundo de Futebol, para ficar apenas nos mega-exemplos, podem ter repercussões sobre a atividade esportiva nas aldeias indígenas do país. Entretanto, já são comuns os campeonatos estaduais de futebol indígena (como em Roraima, no Tocantins e em São Paulo), torneios dentro de áreas indígenas (na Reserva Xavante de Sangradouro-MT e na Reserva de Uaçá-AP), encontros futebolísticos entre aldeias (como entre os Kayapós) e, até mesmo, o caso de uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas reunindo jogadores Apinayé, Karajá, Krahó, Javaé, Xambioá e Xerente (TO), Terena (MS), Krikati (MA), Gavião e Kayapó (PA), Tapirapé, Yawalapiti e Xavante (MT) e Fulni-ô (PE).

O interesse indígena pelo futebol se estende, ainda, a outras modalidades desportivas. Nos jogos indígenas que vêm sendo realizados no Brasil (Jogos Abertos Indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul-1995 e, Primeiros Jogos dos Povos Indígenas, 1996) há exemplos de que o vôlei e o atletismo somam-se aos jogos tradicionais e ao futebol na preferência dos índios esportistas.

Portanto, sendo o Brasil um país oficialmente formado por grupos étnicos que apresentam uma diversidade sócio-cultural, cuja uma riqueza deve ser preservada, podemos dizer que todo programa educacional deve assumir o compromisso com a autodeterminação dos grupos étnicos aos quais assiste, permitindo a construção de padrões mais satisfatórios de convívio entre os diversos grupos e destes com os Estados nacionais aos quais pertencem.

Assim, era necessário abordar o tema do desporto, de forma que o contato com valores e procedimentos oriundos da cultura ocidental, ocorresse sem imposições ou negação às diferenças socioculturais indígenas. Eu temia como se daria a seleção e organização dos conteúdos escolares. Contudo, no decorrer do curso, a grande maturidade política e organizacional dos professores tranqüilizou-me. Maturidade esta que pode ser verificada na colocação do professor Isaac (Toto) Ashaninka:

Quando a gente vai escolher um conteúdo, deve abrir uma discussão de como é isso para nós. Como será em nossas comunidades, com os nossos alunos e quais as melhores maneiras de aprender e ensinar esses conteúdos. Porque se alguma coisa der errado as pessoas da comunidade vão dizer que a responsabilidade é nossa. (Rio Branco, janeiro, 1998).

O respeito à diferença — exigido no Brasil pela Constituição Federal — foi meu sinal de alerta na construção de nosso currículo escolar, de forma a colaborar no processo de construção, reelaboração, criação, desenvolvimento do patrimônio cultural dos povos indígenas do Acre. Assim, depois de tomar conhecimento de que o futebol era amplamente jogado nos diversos grupos étnicos locais, passei a conversar sobre o tema em nosso primeiro encontro.

O interesse dos professores estava muito ligado à formação dos jovens em suas comunidades, e à curiosidade crescente demonstrada pelas novas gerações em conhecer os esportes:

Eu estou interessado de aprender como jogar bola e qual é a regra do futebol. É importante para nós professores e nossos alunos na aldeia. Como tenho pouco conhecimento sobre jogo de futebol, eu queria conhecer cada vez mais para no meu futuro ensinar meus alunos (Paulo Lopes Kaxinawá - Rio Branco, jan. 1998).

Já o jovem Aldaízo Pequeno Vynnia Yauanawá, era um caso diferente no grupo de professores. Residira alguns anos em Rio Branco, onde praticava artes marciais, sendo um adepto desses esportes. Suas falas, durante o curso traduziam um grande entusiasmo por essas práticas e defendia que elas poderiam ser trazidas para a comunidade:

Nós quando estamos na cidade precisamos saber nos defender, a gente anda muito à pé e de noite passa muitos perigos. Eu acho que a gente pode trabalhar karatê e também futebol, vôlei e handebol. (Rio Branco, jan. 1998).

Não havia apenas este jovem no grupo, que na maioria é formado por homens adultos que possuem famílias em suas comunidades. Um desses jovens assim manifestou-se:

Eu gostaria de estudar técnica do futebol porque eu gosto muito de jogar bola e eu quero aprender mais. (Alder Francisco Apurinã - Rio Branco, jan. 1998).

Embora os jovens demonstrassem um grande interesse, não foram apenas eles que se manifestaram. Anastácio Maia Kaxinawá disse-nos: “Eu acho muito importante física, nadar no rio, futebol...” (Rio Branco, jan. 1998).

O professor Joaquim Maná Kaxinawá, que está fazendo sua formação desde o início do trabalho da CPI-AC, e é muito respeitado no grupo, colocou-se da seguinte maneira:

Nós queremos mais conhecimentos sobre futebol, queremos ter treino. E também conhecimentos de vôlei e basquete. (Rio Branco, jan. 1998).

Também o professor Tui Yurumapa Kaxinawá colocou para o grupo: “Eu gostaria de aprender como um professor deve ensinar as crianças para um esporte mais criativo” (Rio Branco, jan. 1998).

Hilário Augusto Kaxinawá, manifestou ao grupo a vontade de conhecer “o jogo de tênis e outros jogos” (Rio Branco, jan. 1998).

E, Evaristo Gomes Kaxinawá colocou-se favoravelmente, “sobre o esporte futebol, eu acho muito bonito e, gostaria de conhecer outros tipos de jogos também” (Rio Branco, jan. 1998).

Também Manoel Makari declarou: “Gostaria de conhecer outros tipos de esporte que pode dar ânimo e importância para minha escola” (Rio Branco, jan. 1998).

Por fim, Isaac Toto Ashenika contou-nos: “Eu tenho vontade de aprender outros esportes, basquete ... mas, o que me interessa é o futebol” (Rio Branco, jan. 1998).

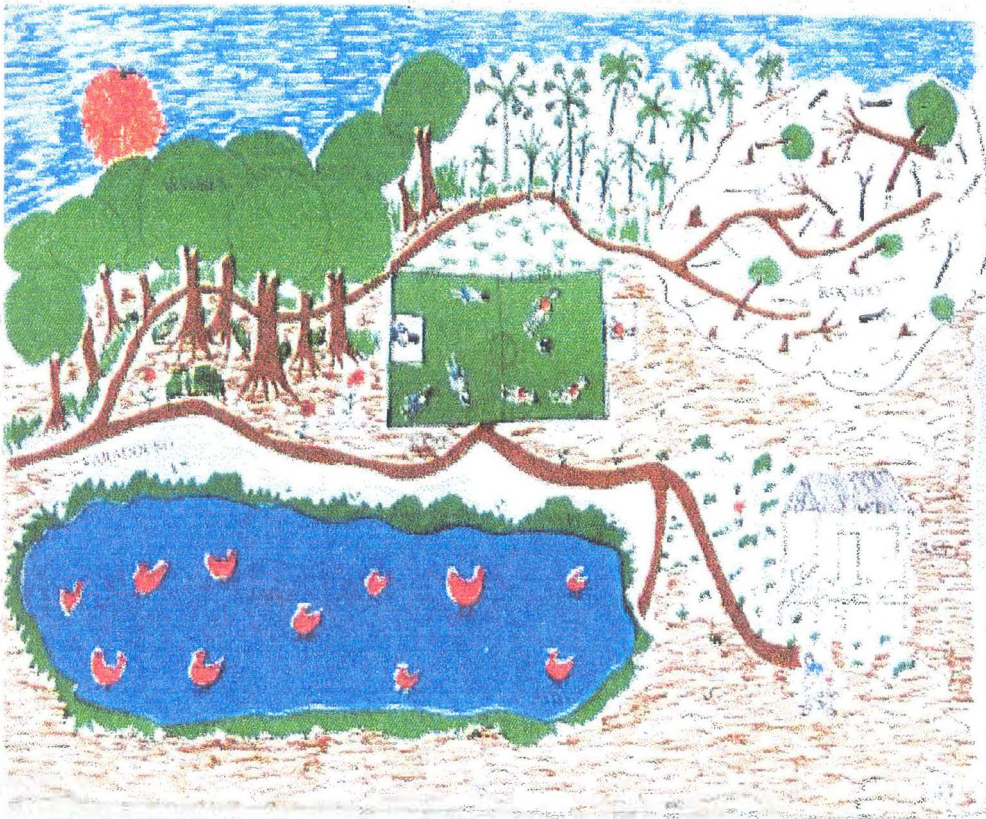
A partir da leitura dos questionários, fiz muitas constatações. A primeira delas é que o futebol não é coisa de *branco* mas é um “divertimento dos povos do mundo inteiro” (Francisco Mário Kaxinawá, Rio Branco, janeiro, 1998). E também que é “muito importante porque faz parte do divertimento do povo” (Geraldo Marques Apurinã, Rio Branco, janeiro, 1998). O futebol “é uma maneira que as pessoas em conjunto praticam um caminho de brincadeiras com regras que você tem direito de cumprir” (Manoel Saboia Kaxinawá, Rio Branco, 1998).

Para que o jogo aconteça é feito primeiramente o cerimonial do convite:

Acontece assim, o capitão manda carta para outro capitão aí eles vem brincar contra nós, nós também a mesma coisa. Nós combinamos junto com eles. Agora o capitão do jogo vai avisando para nós preparar caiçuma, mingau de banana, macaxeira cozida, carne, peixe, para poder dar alimentação. As mulheres está cozinhando. Nós repassa para nossas esposas, elas prepara as comidas. (Evaristo Gomes da Silva/Kaxinawá do Purús).

Reinterpretação do futebol foi também o que observei a partir dos dados levantados. Em segundo lugar, constatei que a grande maioria das aldeias indígenas do Acre possui campo de futebol, geralmente localizado em espaço

próximo à praça central, para onde convergem os caminhos do roçado, lago, rios e estradas de seringa.



(Desenho dos professores indígenas. CPI-AC, 1996, p. 43)

Via de regra a diversão do jogo, precedida pelos convites, requer sempre que a hospitalidade esteja garantida pelo alimento a ser oferecido aos visitantes:

Quando nós queremos jogar nós convida eles. Antes de eles vir jogar nós procuramos rancho (alimentação) para eles. Quando já tem rancho nós brincamos com eles. Na hora do almoço tem que fazer refeição para eles comer, daí acaba o jogo. (Paulo Lopes/Kaxinawá do alto Púrus).

Mas é sobretudo a *brincadeira*, o mote principal da fruição coletiva:

Depois do jogo nós costumamos tomar caiçuma e se divertir com os amigos. (Tui Yurumapa/Kaxinawá do Breu).

Em alguns casos, a prática se dá apenas entre os membros da comunidade:

Na minha aldeia meus alunos jogam futebol, só família da aldeia, só para treinar. (Anastácio Maia/Kaxinawá do Jordão).

Ocorrendo também ser vivenciado entre aldeias e/ou com a sociedade envolvente:

Na minha aldeia acontece jogo de futebol todos os domingos. Lá nós temos duas aldeias. Nós jogamos o time de uma aldeia com a outra aldeia. E temos também um time de jogador indígena que jogamos com os brancos do município de Porto Walter quando é tempo de campeonato. (Edilson Pereira Yskuru/Shauanawa de Porto Walter).

Entre os Manchineri essa vivência independe de sexo e faixa etária:

Tem time de homens e de mulheres. Os homens jogam contra os homens e as mulheres com as mulheres, crianças com crianças, velhos entre velhos e assim por diante. (Jaime Sebastião Lhulhu/Manchineri do rio Iaco).

Mas isso não ocorre em todos grupos, embora se ressalte o espírito de não-violência:

As mulheres da minha aldeia não jogam futebol. Na comunidade tem responsável que organiza os jogadores, sempre ele fala para não jogar com violência e outras coisas. (Hilário Augusto/Kaxinawá do Alto Púrus).

Os homens adultos jogam nos finais de semana ou após as tarefas rotineiras do dia:

Na minha comunidade o jogo de bola é só no domingo ou uma tarde que o pessoal se encontra no trabalho comunitário. (Joaquim Maná/Kaxinawá do Jordão).

As crianças, alunos desses professores, são os maiores freqüentadores dos campinhos de futebol:

Eu jogo bola com meus alunos, eu faço time de uma escola contra outra escola, são nove de cada lado, mas só com os alunos. (Manoel Francisco Dário Makari/Kaxinawá da praia Carapanã).

A própria diversão propicia a resolução da carência do material para a atividade, que é assumida criativamente pelos participantes:

Apostamos o valor da bola pelo peso da borracha, para comprar bola nova, quem perde paga. (Edson Ixã/Kaxinawá do Jordão).

Os campos de futebol encontram-se em local privilegiado em relação aos outros espaços comunitários da aldeia:

*Acontece jogo de futebol na minha comunidade **Hunikui** da terra indígena Kaxinawá do rio Jordão, principalmente na minha aldeia Boa Esperança. O campo foi construído em 1990, de 25 metros de comprimento e 12 de largura, onde os alunos sempre brincam depois da aula ou fim de tarde. (Norberto Sales Tenê/Kaxinawá do Jordão).*



(Desenho dos professores indígenas. CPI-AC, 1996, p. 11)

Sendo a bola, no futebol, o elemento essencial para a sua efetivação, torna-se por este motivo um esporte de fácil realização, ganhando rápida expansão e simpatia de todos que o conhecem e desejam praticá-lo.

Nas comunidades indígenas do Acre, de maneira geral, esse esporte é realizado com poucas regras e tendo como elemento principal o sentimento lúdico:

Na minha comunidade é muito diferente daqui da cidade. Tem um responsável pelos jogadores. Antes de começar ele está explicando para os dois times não reclamar muito, depois eles vão começando. O capitão escolhe onze jogadores: um goleiro, três defensores e fica sete pessoas na carreira. O capitão do dono do campo, ele fica com o campo, aquele outro time eles ficam com a bola. Primeiramente eles vai começando a tocar a bola. O jogo de futebol na minha aldeia sempre existiu assim. (Evaristo Gomes/Kaxinawá do Alto Púrus).

Atualmente, pode-se dizer que, pela sua rápida expansão e adaptação em todos os continentes, a popularidade do futebol é indiscutível, sendo atribuída a esse esporte, a denominação de *esporte-rei*. Opinião que foi compartilhada pelos professores (menção espontânea):

O futebol é muito importante para as pessoas porque faz parte do divertimento do povo. (Geraldo Marques/Apurinã do Km 45).

Sua aceitação nas comunidades também é vista com agrado pelos professores:

O que eu acho é que traz um grande desenvolvimento para os jovens de uma comunidade. (Adilson Pereira Yskuhu/Shawanawa de Porto Walter).

Tanto pela ludicidade:

É uma coisa que alegra o aluno ou qualquer pessoa que gosta de jogar. (Edson Meireles/Jaminawa).

Quanto pelas possibilidades de adaptação ao seu próprio modo de praticá-lo:

Também podemos observar que nas regras do futebol tem algumas como as regras da comunidade. (Manoel Sabóia/Kaxinawá do Humaitá).

A nomeação dos times é retirada da realidade comunitária:

Os meninos gostam de incentivar o time solteiro contra casado, saúde com educação, produção da borracha com artesanato. E não existe cartão e nem bandeira. Só existe juiz com apito. (Noberto Sales/Kaxinawá do Jordão).

Mas, também acontece casos de transposição de nomes da sociedade envolvente:

Nós compara com time de Flamengo e Maracanã. (Virgolino Pinheiro/Kaxinawá do Jordão).

A própria temporalidade do jogo está sujeita à disponibilidade do grupo e não às imposições formais desse esporte:

O tempo que tiver é dividido, não jogamos marcando minuto, vai até cansar. (Isaac Pinhanta/Ashenika do Amônia).

As poucas regras usadas não são empecilho ao usufruto do jogo:

Os índios da própria comunidade não usam regra do futebol. Eles só usam algumas regras quando vem time da cidade. (Francisco Mário/Igarapé do Caucho).

E nem à relação intercultural:

No time da comunidade não tem juiz, só capitão do time. Algumas vezes os times da cidade vem para jogar com nós com equipamento completo. E nós não tem equipamento de jogador, mas eles aceita nós jogar. Só vai onze jogar, fica dois de reserva, porque pode sair algum batido, aí já tem alguém para entrar na vaga dele. (Alder Francisco/Apurinã do Água Preta).

Quando necessário, a aquisição dos materiais é assumida de variadas maneiras pela comunidade:

Na minha comunidade sempre existiu somente bola. Aqui na cidade é muito diferente. Nós não tem ajuda para comprar os materiais, nem pelo Estado, nem pelo município. Nós compramos com o nosso dinheiro. Não tem

calção, camiseta, meia, caneleira. Alguns tem chuteira. Nós professores combinamos junto com os jogadores. Foi assim para comprar bola e bomba. (Evaristo Gomes/Kaxinawá do Purús).

A quase ausência de regras, no entanto, não é indicador de que elas sejam desnecessárias:

Sem as regras, o jogo seria de qualquer jeito. (Geraldo Marques/Apurinã do Km 45).

Todos os professores manifestaram um grande interesse em conhecer as regras do futebol:

É importante conhecer e aprender. (Nicolau Lopes/Kaxinawá do Purús).

Alguns professores citaram funções utilitárias:

Eu gosto de aprender o jogo e a regra, também é para movimentar meu corpo. (Hilário Augusto/Kaxinawá do Purús).

Admiração...

Se eu tiver oportunidade de conhecer as regras não seria mal, é porque eu também adoro futebol. (Jaime Lhulhu/Manchineri do Yaco).

Importância...

Se não tivesse as regras ninguém se entendia na hora do jogo. Sabemos que é uma brincadeira que tem limite. Por isso nós queremos mais conhecimentos ou instruções sobre o futebol. (Joaquim Maná/Kaxinawá da praia do Carapanã).

Embora as distâncias sejam longas entre as comunidades, isto não inviabiliza o intercâmbio e a visitação para a realização dos jogos:

*Times vêm de outros locais, aldeia, seringal ou cidade.
(Francisco Mário / Kaxinawá/Igarapé do Caucho).*

Sendo também costumeira a ida dos times indígenas a localidades da sociedade envolvente:

Nós temos torneio com times que vêm das comunidades vizinhas, do branco, no município de Thaumaturgo e no Peru, disputando prêmio. (Isaac Pinhanta/Ashaninka do Amônia).

Há casos de comunidades onde não é possível a realização das visitas:

Ainda não aconteceu jogos com times de outros locais porque onde eu moro não tem adultos que joga futebol, a maioria é jovem. E, criança feminina não joga. (Manoel Makari/Kaxinawá da Praia do Carapanã).

Para que as visitas aconteçam é necessário apenas estar *farto* de jogar com os parentes:

Às vezes, quando já ficamos “enjoados” de jogar todo tempo entre nós, convidamos time da outra aldeia ou convidamos colonos de duas ou três horas de viagem, onde eles moram, quase próximo da aldeia. (Jaime Lhulhu/Manchineri do Yaco).

A premiação da partida fica por conta do único bem de troca usado nesses encontros, o alimento, o que ressalta ainda mais o aspecto agonístico da confraternização:

Cada time traz as suas coisas de comida. Se eles ganharem come a comida, se nós ganha, nós fica com as taças, as comidas. (Virgolino Pinheiro/Kaxinawá do Jordão).

Mas, principalmente, é comum o intercâmbio para a realização das partidas de futebol:

Vêm times de outros lugares, os nossos parentes, visitantes peruanos. Eles vieram assistir o jogo de futebol, eles sempre perderam. (Raimundo Nonato/Kaxinawá do Alto Purús).

Fato comum também entre as crianças:

Os alunos às vezes convidam os seus companheiros de outras aldeias ou de uma escola para jogar com eles no dia de domingo ou feriado. (Norberto Sales Tenê/Kaxinawá do Jordão).

No encontro seguinte, assistimos a um vídeo sobre as Olimpíadas. Fiz observações sobre os diferentes esportes, as instalações e equipamentos usados em eventos dessa natureza. Abordei ainda a questão dos interesses econômicos que movimentam o mundo esportivo não indígena e a necessidade de reflexão dos professores, tendo em vista que já ocorrem muitos encontros desportivos indígenas no país e que, sendo assim, deveriam ser consideradas todas as questões antes de se tomarem decisões de conseqüências negativas para as comunidades.

Apresentei-lhes então o professor de Educação Física e técnico de futebol Gualter Craveiro, também graduado em História e profundo conhecedor da realidade acreana, para nos ajudar a conhecer e refletir sobre o futebol.

O professor começou sua explanação recordando sua origem em uma cidade do Vale do Juruá (Tarauacá) e de como conheceu os Kaxinawá pelos relatos de seus pais, estes antigos moradores da região. Falou sobre ter iniciado sua infância jogando futebol com as bolas de seringa ou caucho tão comuns àquela época nos lugares recônditos de nosso Estado. Em seguida, o professor fez breve menção ao desenvolvimento e modificações ocorridas no futebol no decorrer do tempo, em diversos países ocidentais. Os professores acompanhavam com interesse, fazendo perguntas e observações, que infelizmente não gravei. No final da conversa, o professor Gualter perguntou qual era o interesse dos professores, ao que estes responderam ser, aprender a jogar. Assim, após o intervalo do lanche, dirigimo-nos ao campinho de futebol, vizinho ao Sítio da CPI-AC.

O professor convidado falou sobre a necessidade de preparação física no futebol, quando ele é praticado como competição, mas, não se excluindo igualmente sua exigência para as prevenir lesões, comuns à essa prática. Os professores então, pediram-lhe para mostrar como fazer o aquecimento antes do jogo. O que foi realizado sob a orientação do mesmo. Feito isto, foram distribuídas diversas bolas de borracha para o grupo, e deu-se início ao trabalho com os fundamentos do futebol: passes, dribles, domínio de bola, cabeceios, etc. As atividades foram realizadas alternadamente, tanto pelo grupo todo, como em pequenos grupos.



(Foto: Socorro Albuquerque. Rio Branco, 1997)

No final, os professores revezaram-se numa partida de futebol. Os professores cursistas disseram ter gostado muito de nosso dia de trabalho e pediram para continuarmos nos próximos encontros.

Na aula seguinte, atendendo às solicitações feitas no encontro anterior, demos prosseguimento ao estudo das regras do futebol. Para tanto, dividimos as atividades em dois momentos: na primeira parte da manhã, falamos sobre as regras — medidas de campo, número de jogadores, duração da partida, penalidades, etc. Fazíamos comparações das regras usadas na sociedade não-indígena e o modo como o jogo acontece nas etnias acreanas, ressaltando as diferenças características à cada cultura. Na segunda parte da manhã, falamos sobre a diferença no tratamento do tema futebol em relação aos espaços, materiais e ao tempo pedagogicamente necessário para a sua aprendizagem,

tomando-se como referência as regras que devem ser observadas na preparação da aula.

Por entendermos a aula de Educação Física como construção de uma realidade social, achamos necessário analisar as exigências e regras sob e pelas quais professores e alunos desenvolvem situações de aula, que são condicionadas pelo convívio humano.

Nisto, teremos, segundo Blumer (1981 *apud* Taffarel, 1991, p. 09):

- a) as regras que determinam as relações entre os homens;
- b) as regras que os homens seguem para fazer contatos com as outras pessoas;
- c) as regras que são seguidas para permanecer em contato com as pessoas e que determinam suas experiências e vivências.

Assim, conversamos com os professores sobre as regras que fazem do esporte um sistema social, isto é, o que as pessoas devem seguir quando se apresentam como desportistas, ou melhor, como pessoas que sabem praticar determinado esporte.

Há regras que são fixas, válidas e reconhecidas mundialmente nas competições (basquetebol, futebol, handebol e outros). Mas há também regras, acordos e ajustes feitos entre os jogadores para, por exemplo, combinar como praticar qualquer esporte.

No esporte, as regras codificadas determinam o que é uma modalidade desportiva. Quando estas regras mostram uma modalidade, ou determinam tal combinação e lhe dão sentido, são chamadas *regras constitutivas*. Por outro lado,

existem regras que determinam como as relações entre os desportistas devem ocorrer, e como recebem essas instruções. Estas são as *regras regulativas*. Diegel (1982, p. 55) usou esta classificação para uma análise das formas esportivas. Exemplifiquemos:

Regras constitutivas: um jogo de futebol é um acontecimento social e possui muitas regras que o caracterizam. Estas são qualificadas como constitutivas por se constituírem no acontecimento social. As principais são:

1. *As regras do inventário (da situação inventada)* - no jogo de futebol, jogamos a bola com o pé;
2. *As regras da pessoa (jogador)* - um jogador de futebol não pode segurar o jogador de outro time;
3. *As regras da zona (espaço)* - um jogador de futebol não pode tocar a bola com as mãos na área;
4. *As regras do tempo* - o jogador não pode demorar muito para chutar o pênalti;
5. *As regras da ação* - chutar a gol.

Regras regulativas: nem tudo o que acontece no jogo de futebol está estabelecido por regras codificadas. Por exemplo, não se fixa por onde um passe deve ser dado; se um jogador, em vez de passar a bola, dribla; se a bola deve ser chutada com o pé direito ou esquerdo, etc. Generalizando, pode-se dizer que através das regras regulativas determina-se como ocorrem as relações dos desportistas entre si (suas intenções).

Assim, no esporte, como no sistema social, são as regras que determinam as aulas. São as regras de aula que prescrevem como alunos/alunos, ou professores/alunos interagem entre si. Devemos então nos perguntar até que ponto as regras são válidas na escola indígena? Permitem aprender, reconhecer ou redefinir as regras da prática de um esporte? Para tanto, os alunos não deveriam entender as regras da escola e da aula ou, se necessário, refletir e mudá-los? Até que ponto consegue-se conscientizar os alunos para as regras da aula? Essas são perguntas básicas para definirmos a compreensão da interação entre professor, aluno e movimento.

Queremos discutir o problema das regras com o seguinte exemplo:

CENA DE AULA	REGULAMENTAÇÃO
<p>Professor: “Corram pelo terreiro como quiserem. Ninguém pode chocar-se com o outro”</p>	<p>Primeiramente, os alunos recebem uma regra motora (corram), em relação com a regra do espaço (pelo terreiro), que logo é limitada por outra regra (ninguém pode chocar-se com o outro).</p>
<p>- “Quando eu, no meio do terreiro, levantar a mão, venham rapidamente a mim e sentem-se.”</p>	<p>- Segue-se uma regra temporal, que determina o fim da ação (quando eu levantar a mão).</p>

Analisemos, então, os dois níveis de regras nesta aula hipotética de Educação Física: a) as regras da aula; b) regras específicas do esporte.

No nível **a**, que regras definem esta aula de Educação Física? Ou de que forma a aula, como realidade social, opõe-se aos alunos?

Desde o início, o professor diz exatamente o que deve ser feito “*corram pelo terreiro*”. Ele é o ponto de orientação. Deve-se reparar nele todas as definições e determinações, do início ao fim da atividade “*quando eu levantar a mão...*”. Dele provém a nova tarefa e a definição da situação na qual o aluno age. Ser aluno, nesta aula, tem uma regra básica: seguir o professor. Mas, o que fica claro, com este exemplo, não precisa valer sempre. Outras concepções de aula são possíveis e imagináveis. Passemos, contudo, para o aspecto seguinte.

No nível **b**, o que acontece aos alunos quando vêm para o espaço de movimentação (terreiro, praia ou campo)? No primeiro momento, a formulação do professor *corram pelo terreiro* como quiserem poderia ser entendida pelos alunos, de modo que achassem que poderiam correr livremente para lá e para cá e partir para outras iniciativas. Mas, a maneira pela qual o professor determina as regras seguintes “*não se chocar com o outro*”, “*quando eu levantar a mão*”, deixa os alunos entenderem que o professor não permite definições de situações autônomoamente, ou seja, por parte dos alunos. O monopólio de decisão exigido pelo professor na aula, necessariamente inclui a solução do problema das regras específicas à matéria, assim, elas só podem ser percebidas pelos alunos como sendo algo a ser obedecido, onde o próprio problema das regras fica escondido.

O exemplo esclarece: aprendê-las acontece na dependência do conceito de aula e de educação. Quando se entende *aula* como um lugar onde se desempenham papéis, então, para o professor, faz-se necessária a pergunta: que papel ele próprio pretende desempenhar na aula e qual os alunos devem desempenhar? O papel pelo qual o professor decide, consciente ou inconscientemente suas ações em aula, fica claro pelas regras da aula.

Analisando o exemplo citado, observa-se que predomina a idéia de que, na aula de Educação Física, processos motores de aprendizagem só podem ser introduzidos com segurança, se o professor fixa detalhadamente a ação (movimento), o espaço, onde a ação se dá e a sua duração. Mas, por trás disso, existe a suposição de que não se pode exigir dos alunos que eles mesmos identifiquem problemas de movimento e criem condições para um regular decurso da aula.

Portanto, aprender regras, baseado nestas idéias e suposições, significa então adotar e reconhecer como sendo válidas, as soluções de regras já predefinidas. Isto quer dizer que a capacidade dos alunos de descobrir regras, testá-las quanto à sua validade e fazer novos acordos, não é pretendida nem desenvolvida através de tarefas correspondentes.

Em contrapartida, também é possível imaginar uma outra forma de aula que atenda a aquisição de regras como uma produção necessária e ativa do aluno. Por isso, perguntamos, de que regras necessitamos para definir as relações sociais na aula de Educação Física?

Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

Acreditamos que, na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiem o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o esporte pode se fazer *a dois*, e de que é diferente jogar *com* o companheiro e jogar *contra* o adversário. Porém, as

regras dos esportes referem-se à normas prontas, elaboradas por instituições esportivas, num contexto diferente da realidade escolar indígena.

Ressalte-se ainda que, estes códigos, muitas vezes não permitem uma participação igualitária para todos, pois os mais fortes e habilidosos terão vantagens sobre os outros. Sendo assim, se o trabalho com o esporte não for adaptado aos objetivos da escola indígena, possibilitará a exclusão e a sobrepujança. Em contrapartida, pode-se trabalhar com valores como a autonomia, a capacidade de comunicação, a co-decisão, a cooperação, a criatividade, a crítica, o prazer e a alegria, a prontidão afetiva.

O valor *autonomia* representa a capacidade de agir com independência. Este valor é trabalhado na aula de Educação Física quando o aluno é chamado a participar de modo atuante, através de iniciativa própria. Na estruturação social, o valor autonomia tem uma grande importância, pois pode ser fortemente evidenciado ou negado nas relações sociais e humanas que constroem a sociedade.

O valor *capacidade de comunicação* representa a aptidão em comunicar-se e entender a comunicação dos outros. Na prática pedagógica da Educação Física, este valor é trabalhado quando se oportuniza a prática do diálogo, a interação na busca de resolução de problemas e a expressão corporal. No contexto social, a capacidade de comunicação, num processo dinâmico, torna-se um importante elemento, determinante nas relações interpessoais e na organização da vida social, no sentido de propiciar a participação, o intercâmbio de idéias e a abertura recíproca, através da argumentação.

O valor *co-decisão* representa a participação conjunta na escola e direcionamento da atitude a ser tomada. Na prática pedagógica da Educação Física ele se evidencia quando o professor oportuniza a participação do aluno na construção do processo de aprendizagem, através do diálogo, no momento da formulação do planejamento, na escolha dos conteúdos e da forma como deverão ser trabalhados e também da previsão do espaço e tempo pedagogicamente necessários às aprendizagens. Na vida social, a internalização deste valor, por parte dos alunos, favorece e estimula a participação nas decisões do grupo social a que pertence em suas várias instâncias de poder.

O valor *cooperação* representa a ajuda, a colaboração em busca do bem comum. É a abertura à alteridade, e ela se plenifica quando se torna recíproca. Este valor é trabalhado nas aulas de Educação Física quando são enfatizadas ações nas quais é necessário trabalhar em direção à interesses que não são exclusivamente individuais, numa atitude solidária ou de caráter benéfico geral. Durante as aulas, estas atitudes refletem-se na organização dos materiais e espaço, na partilha dos materiais, no saber colocar-se no lugar dos outros, no incentivo ao companheirismo e, quando a importância é dada ao processo e não somente ao resultado, no momento da prática esportiva. No campo social este valor reforça as relações pessoais na busca de superar as desigualdades, ou na luta pelo bem do outro de modo gratuito.

O valor *criatividade* reflete uma visão de mundo a ser construído, conjuntamente, a partir da qual os homens são sujeitos de sua ação com capacidade de inovar, modificar e reinventar a realidade ao seu redor. Este valor pode ser vivenciado na prática pedagógica da Educação Física nos momentos de

prática de jogos de caráter lúdico, nos quais a liberdade de expressão e a participação na construção da aula modificam os modos de ação. Também é evidenciado quando se busca a resolução de problemas individualmente ou em grupo, e os alunos são estimulados a improvisar, surgindo novas formas de movimentos ou regras. No contexto social, a vivência deste valor é fundamental na busca de respostas e soluções de problemas referentes à construção da sociedade desejada.

Os valores *prazer e alegria* representam a satisfação e a busca da auto-realização pessoal. Estes valores são vivenciados na prática pedagógica da Educação Física nos momentos em que os temas trabalhados em aula refletem as necessidades e desejos dos alunos. Evidenciam-se quando são oportunizadas atividades de caráter lúdico, nas quais os alunos sentem-se à vontade, livres, satisfeitos, confiantes e realizam movimentos com espontaneidade e descontração, num clima de divertimento, valorizando as atividades vivenciadas naquele momento. A vivência destes valores no campo social é importante para o resgate da ludicidade, podendo-se salientar a subjetividade e o equilíbrio psíquico.

O valor *prontidão afetiva* evidencia-se quando se parte de uma preparação positiva para a realização de uma atividade, criando um clima favorável ao desenvolvimento do trabalho. Na prática pedagógica da Educação Física, este valor é ressaltado quando o professor proporciona a participação ativa na condução da aula, a partir dos interesses e desejos dos alunos. A vivência deste valor repercute no campo social, medida que os alunos exercitam a capacidade de expor com liberdade as suas expectativas e escolhas, sendo o

desenvolvimento desta competência muito importante no contexto de uma sociedade democrática.

Portanto, a partir da matriz brevemente traçada, pode-se entender que o futebol na escola indígena pode ser algo mais que jogar futebol. O estudo do futebol pode ser feito mediante uma análise que abarque aspectos tais como: o futebol jogado nas aldeias e jogado na sociedade envolvente (com suas normas, regras e exigências físicas, técnicas e táticas); o futebol como fenômeno cultural, que inebria milhões de pessoas em todo o mundo; o futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional; o futebol como algo que pode ser modificado. Nessa perspectiva, o futebol aparece como um campo de ação aberto, como um objeto constituído socialmente, no qual os homens realizam suas necessidades e podem alterá-lo criticamente.

3.6. O JOGO COMO REVITALIZAÇÃO CULTURAL E REFORÇO DA IDENTIDADE

Entendemos o jogo como um conteúdo da Educação Física que pode ser explorado para a construção do conhecimento da cultura corporal, não só das sociedades não-indígenas mas também das sociedades indígenas.

Estudos, dentre os mais recentes – Bracht (1992); Freire (1992); Marcellino (1990); Tavares (1994) – destacam que o ensino do jogo deve assegurar uma aprendizagem que resgate a história cultural, o lúdico e o significado humano e social do jogo, garantindo aos alunos uma prática

contextualizada, com sentido e significado para sua formação, enquanto produtores deste saber.

Como afirmam os estudiosos acima elencados, “para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação”. Neste sentido, é fundamental resgatar a cultura do mundo do aluno, trazendo para as aulas diferentes situações de ensino, nas quais os jogos tornam-se significativos para a identidade cultural e para a compreensão social.

A partir da temática *jogo* podemos desenvolver estratégias que permitam a participação dos alunos, essência do ato educativo, enfatizando a história cultural deste conteúdo. Desse modo, tratando as origens culturais do mundo lúdico, estaremos possibilitando um despertar da identidade social no cotidiano escolar.

Ainda, segundo Penin, à medida que consideramos o cotidiano dos alunos, suas raízes culturais e o confronto com o cotidiano escolar, possibilitamos um novo pensar e agir frente aos desafios que se colocam no interior social. Para repensar o trato com o conhecimento, nas aulas de Educação Física, na abordagem do conteúdo *jogo*, esta proposta fundamenta-se numa concepção na qual a co-educação, a pesquisa, a cultura, são categorias permanentes da ação pedagógica.

A matriz metodológica de ensino em que nos baseamos está proposta no Coletivo de Autores (1992), a pedagogia crítico-superadora, que apresenta elementos no sentido da emancipação humana, trabalhando categorias básicas como o planejamento participativo, a pesquisa, a avaliação. Tais categorias estruturam o processo pedagógico, constituindo-se significativamente na configuração do ensino, estabelecendo a organização do pensamento dos alunos sobre o conteúdo jogo, no qual o conhecimento é tratado a partir da constatação, compreensão, interpretação, explicação e extrapolação do fenômeno estudado, uma vez que os alunos estarão vivenciando jogos que implicam no reconhecimento dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem, descobrindo possibilidades de ação com materiais/objetos e as relações destes com a natureza.

Para elaboração do planejamento participativo, as decisões são tomadas em relação à escolha dos conteúdos e as respectivas competências necessárias, a serem atingidas em cada etapa de ensino. Tais decisões teriam foro durante os Cursos de Formação.

Em relação ao planejamento participativo, ressalto o envolvimento dos professores índios, desde o primeiro dia de aula. A partir da problematização desenvolvida, as decisões foram tomadas coletivamente. Foi assim que, partindo dos três encontros seguintes, passo a desenvolver atividades que poderiam permitir uma primeira abordagem da questão do jogo na escola indígena. Levantada essa problematização é que propus a pesquisa, aplicando-a em forma de questionário para os professores, tentando reaver suas memórias de infância, em relação às brincadeiras. Investiguei também se existiam épocas e locais

específicos para estas atividades. Em seguida, objetivei os questionamentos levantados, formulando um trabalho em grupo, a título de exemplo, visando a aquisição de alguns conceitos lógico-matemáticos (classificação, seriação, forma, cor, volume) tendo por base um jogo tradicional brasileiro não-indígena (boca-de-forno), conceitos esses, fundamentais à aprendizagem da leitura e da escrita. Discutimos passo a passo o que havia sido realizado pelo grupo, num esforço de teorização quanto ao procedimento metodológico adotado, buscando uma compreensão crítica do processo de aprendizado. Os professores indígenas levantaram a questão do erro nesse processo.

Inicialmente, sugeri aos professores que fizéssemos um jogo popularmente conhecido como Boca de forno (AC, AM, PA, AP, MA, PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA, SP, MT) ou Bento que bento é o frade (RJ), Feijão queimado (PR) ou ainda, Tudo o que seu mestre mandar (DF).

A brincadeira desenvolve-se da seguinte maneira: no grupo alguém dará início, exclamando:

- Boca-de-forno!
- Forno! - responde o grupo
- Tirando bolo!
- Bolo!
- Onde eu mandar!
- Vamos!
- E se não for?
- Apanha!
- Remandinha, remandinha. Quem for.....(o pedido, então será feito).

Não executamos a brincadeira, que já estava compreendida pelos professores, mas solicitei o cumprimento de algumas tarefas, a título de exemplo, de como podemos utilizar o jogo em sala de aula.

Pedi aos professores para me trazerem cinco folhas verdes e longas. Como estávamos no Sítio da CPI, que conta com vasta arborização e pomar, a tarefa foi facilmente resolvida. Os professores arrumaram no chão as folhas de cupuaçú, manga, pupunha e coqueiro, que haviam trazido. Perguntei-lhes o que haviam feito, dispendo as folhas lado a lado, das menores para as maiores e eles me responderam que era seriação, um dentre eles disse-me que era ordenação. Depois lhes pedi para trazerem cinco folhas verdes e largas. Em seguida, pedi que trouxessem três pedras pequenas e leves. Atendida de pronto, sugeri que as três pedras agora deveriam ser grandes e pesadas. Quando os professores chegaram, disse-lhes: tragam agora três pedras pequenas e pesadas.

A tudo isso, invariavelmente os professores atendiam trazendo o material e colocando cada um deles em ordem minuciosa. Pedi uma pausa e começamos a conversar sobre o que tínhamos feito. Os professores falaram da dificuldade em atender ao terceiro pedido. Então fomos juntos examinar as folhas e pedras que estavam colocadas no piso e lhes perguntei novamente o que havíamos feito. Todos disseram que estávamos trabalhando com peso e tamanho. A partir daí, nós passamos a comparar o que cada um deles havia considerado pequeno ou grande, e ainda pesado e leve. Conversei com eles que no terceiro pedido que eu fizera, havia um desequilíbrio em um conceito já aprendido (pequeno/leve e grande/pesado) e que, neste caso, a tendência (e observamos isso no material) é darmos mais importância a um aspecto em detrimento do outro. Conversamos

sobre como trabalhar as noções de classificação e seriação utilizando um jogo qualquer (se ele puder ser assim utilizado) com as crianças das aldeias, por exemplo. Como poderiam fazer isso? Baseamos nossas conjecturas a partir do que havíamos feito. O professor Norberto Sales (Têne), observou um grupo de folhas mais largas no grupo das largas. E, pudemos constatar que o professor que as trouxera, tomara como referência as suas folhas longas (já em si, as menos largas de todo grupo). Tenê perguntou se era para corrigir a criança. Consideramos que, a partir da observação do material e sob cada ponto de vista, as coletas estavam corretas. Falamos da relativização do erro, ou melhor dizendo, da necessidade de valorizarmos o raciocínio do aluno nesse processo de estar sempre mudando os conceitos.

Buscamos nessas observações saber qual a importância da atividade de classificar e seriar. Quando numa brincadeira como esta pede-se às crianças que busquem pedras pequenas e pesadas, elas terão que classificar, entre a classe das pequenas as que não são leves. Embora a tarefa pareça simples, os professores concordaram que, quando estavam realizando, tiveram dificuldades, considerando que o princípio deste jogo era realizar a ação com rapidez. Sendo assim não havia muito tempo para pensar na solução do problema, o que torna o conhecimento corporal dos objetos extremamente importante, associado ao conhecimento conceitual de classe.

Ao mesmo tempo, este jogo apresenta-nos inúmeras possibilidades: sobre as cores, as formas, pesos e tamanhos. Para cada situação específica, a criança tem que sair de um raciocínio já conhecido, estabelecido e, adquirir um outro conceito. Um problema aparentemente simples, como separar objetos por cores,

exigirá adaptações diferentes se a situação mudar, por exemplo, de uma tarefa individual para uma tarefa coletiva, de uma sala de aula para um espaço aberto, e assim por diante.

Gostaria de aproveitar o momento para ressaltar que a Educação Física não trabalha apenas no plano da ação motora. Ao propor atividades que provocam tomadas de consciência, aquilo que era material (corridas, saltos, arremessos, giros) torna-se conceitual. Quando a criança é desequilibrada de um conceito já adquirido para outra esfera de conceitos ela é puxada para o que Vygotsky (1979) chamou de zona de desenvolvimento proximal, isto é, aprendizagem.

Mas, este encontro que para nós havia sido tão proveitoso, deixava em aberto a seguinte questão: quais são os jogos das diferentes etnias do Acre? Eles podem ser usados em sala de aula para ajudar na aprendizagem?

Assim, encerramos nossas atividades da semana e, deixei com os professores, os questionários sobre os jogos como parte de nossos trabalhos.

Na semana seguinte levei ao Sítio da CPI, um bolsista do Núcleo de Estudos e Prática de Capoeira (NEPC) da UFAC (projeto sob minha coordenação), o acadêmico de Educação Física Francisco Alexandre de Almeida, e outros alunos de diferentes cursos que participam das atividades do NEPC.

Ao iniciar as atividades do dia, falei aos professores sobre as origens da formação social brasileira (questão aliás, já amplamente discutida por eles com os consultores de História). Sendo o jogo uma das práticas mais utilizadas pela Educação Física, fiz uma exposição sobre a importância e a influência das

culturas européia, africana e indígena no que seriam hoje os jogos tradicionais brasileiros, considerando-se também que cada país tem os seus jogos tradicionais.

Falei-lhes das características do jogo tradicional que, segundo Kischimoto (1993, p. 15) consistem em: anonimato, pois não se sabe quem foram seus criadores; oralidade, esses jogos são transmitidos de geração a geração através de relatos orais; conservação, muitos desses jogos conservam sua estrutura inicial; mudança, alguns jogos modificam-se com o passar do tempo, recebendo novos conteúdos e significados; tradicionalidade e universalidade, povos distintos e antigos realizavam jogos que ainda hoje são praticados quase da mesma forma. Sendo assim, aproveitando o ensejo do Curso de Formação, apresentei o grupo do NEPC como exemplo de um jogo, luta e dança com raízes na cultura africana, a capoeira.

O bolsista Francisco Alexandre expôs para os professores a caracterização e surgimento da capoeira no Brasil, ao mesmo tempo historicizando como essa prática corporal serviu como estratégia de resistência ao aniquilamento cultural de um povo. Em seguida, o grupo mostrou os instrumentos utilizados na capoeira e apresentou os toques do berimbau para cada estilo de jogo, e as ladainhas. Demonstraram então, o jogo de capoeira Angola e Regional.



(Foto: Socorro Albuquerque, Rio Branco, 1998)

Os professores cursistas foram então convidados a participar de uma aula demonstrativa, com alguns fundamentos da capoeira: ginga, aú, cocorinha, benção, martelo, esquivas e alguns tipos de saltos que imitam movimentos de animais (pulo do macaco, rabo-de-arraia). Durante as atividades, os professores fizeram fotos, gravaram e participaram com muitas perguntas ao grupo do NEPC-UFAC, além de participar da aula com grande entusiasmo.

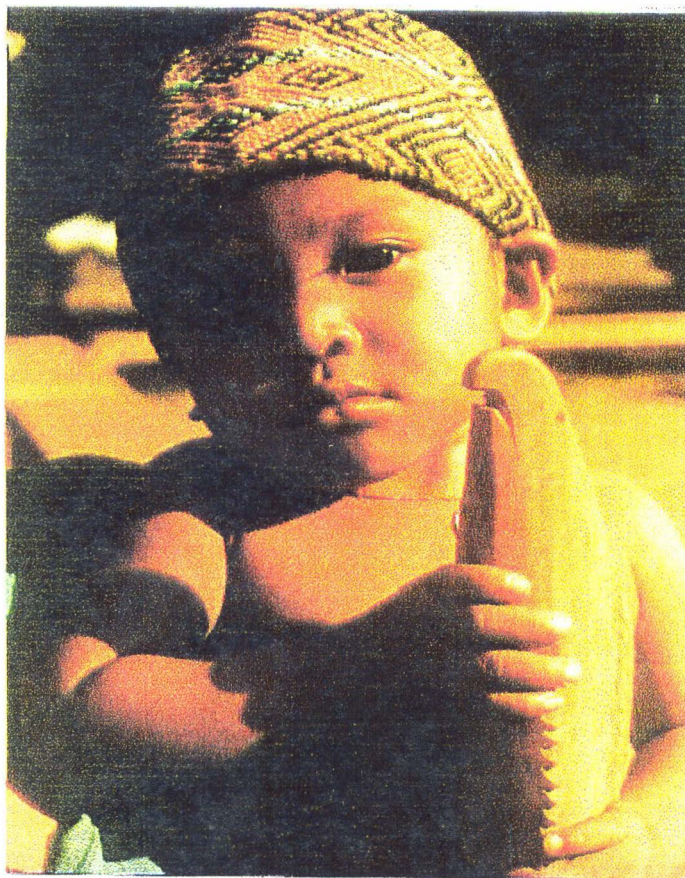
No encontro seguinte, vimos a contribuição dos jogos indígenas para a formação cultural brasileira, ao mesmo tempo discutindo sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem, considerando-se ainda que o jogo, como elemento da cultura, é parte essencial da natureza humana. Vamos detalhar, então, as idéias aqui esboçadas a partir da investigação que fiz sob forma de questionário, em busca do resgate da memória de infância dos professores, suas práticas lúdicas (locais e épocas), e a manutenção ou não dessas práticas na atualidade.

São inúmeras as contribuições indígenas para a formação da cultura em nosso país. Segundo Freyre (1963, p. 154), “a mulher indígena é, não só a base física da família brasileira, mas um valioso elemento de cultura”. Por seu intermédio, enriqueceu-se a vida no Brasil com uma série de alimentos que compõem ainda hoje nossa culinária, e também pelo uso de drogas e remédios caseiros; tradições ligadas ao desenvolvimento da criança; utensílios de cozinha e, especialmente processos de higiene. Foram os índios que deixaram também as práticas de cultivo da mandioca, cará, milho, jerimum, amendoim e mamão, sendo o domínio dos meios de produção de alimentos pela agricultura, um dos seus melhores legados. No resgate das brincadeiras infantis dos professores, encontrei respaldo para as afirmações de Freyre.

O professor Edilson Pereira (Yskuhu) da etnia Shauanawa escreveu: “a gente brincava de inventar casamento de menina com menino. A gente era caçador e as meninas cozinhavam. As crianças de hoje ainda fazem as mesmas brincadeiras, elas ainda não perderam os costumes que eu usava quando era criança”. Já Manoel Makari (Kaxinawá), colocou da seguinte forma: “nós brincávamos de cozinhar, caçar e tomar banho no rio. Em minha aldeia as crianças não brincam porque os pais precisam ir ao roçado e caçar, e a casa dos parentes fica longe”. Outro Kaxinawá, o professor Vitor Pereira, descreveu: “a gente brincava de casamento no roçado, matava **embiara**, assava macaxeira e comia. Na minha aldeia as crianças ainda brincam com seus colegas, é a mesma brincadeira”.

Freyre (1963, p. 14) nos diz ainda que, da tradição indígena ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais, e que o próprio *jogo*

do bicho, tão popular no Brasil teria suas origens nestes resíduos animistas e totêmicos da cultura indígena, reforçadas, posteriormente pela cultura africana. Entre os Kaxinawá encontramos a utilização da madeira para representação de animais.



(Criança Kaxinawá com brinquedo de madeira. Foto: Nicole Algranti, 1997)

Encontramos nas respostas dos questionários dos professores de todas as etnias do Acre, ali representadas, um fato comum em suas reminiscências de infância, o fato da brincadeira estar muito ligada à representação de animais, aos quais darei alguns exemplos.

O professor Alderi Francisco Apurinã, diz:

Eu imitava animais com meus irmãos e primos, como estrondava e gritava um bando de queixada e o ritmo dos pássaros.

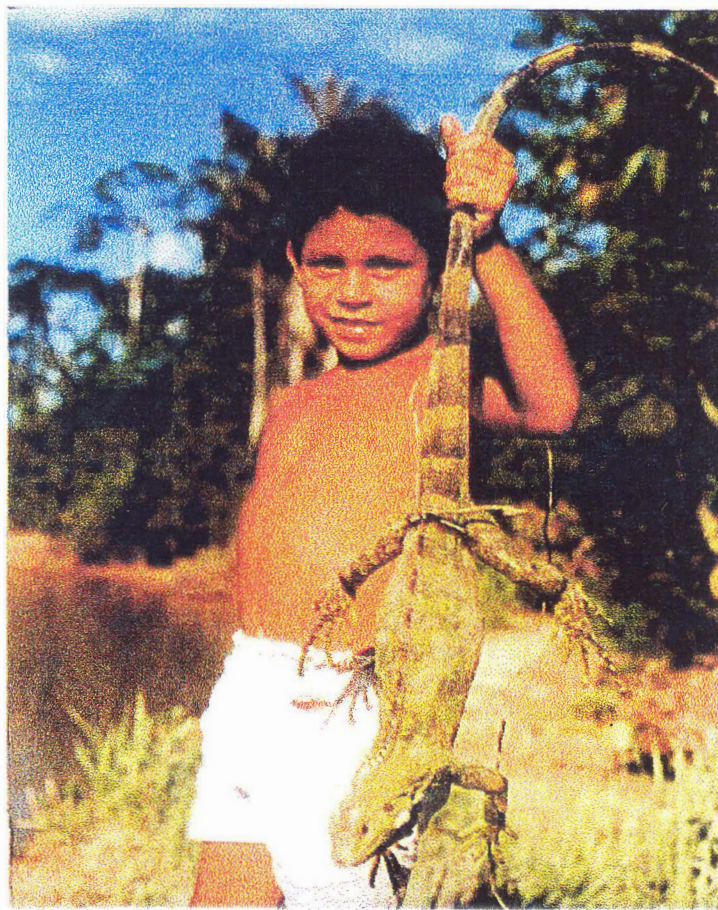
Outro importante relato é o do professor Joaquim Maná Kaxinawá:

Eu me lembro que brincava de veado, de paca. A brincadeira de veado era ser um veado. O da paca era também do mesmo estilo. As crianças de hoje brincam muito mais do que no meu tempo. Além das brincadeiras que fazem nas casas, passaram a brincar com bola para se comunicar e traduzir isso em escrita e virar um conteúdo para nossos conhecimentos de vida.

Ainda outro relato, no mesmo sentido, nos é dado por Virgolino Pinheiro Ixã Kaxinawá: “eu fazia imitação de matar paca no rio tomando banho com muitas crianças. Fazia tocaia na mata, depois **amoquinhava** a caça”.

Norberto Sales Tenê Kaxinawá respondeu assim:

Eu adorava imitar, derrubando árvore onde tem abelha valente, os cachorros atrás dos animais da mata, matar jibóia, jacaré grande. Flechava sapo no igarapé, pescava jundiá com anzol. Caçava grilo, lagartixa com flechinha. Subia em árvore. Fazia espingarda com talo de mamão, caçava calango .



(Criança Nukini com calango. Foto: Nicole Algranti, 1997)

A descrição da criança em seu ambiente sócio-cultural na etnia kaxinawá nos é fornecida pela memória de Isaias Sales Ibã:

Quando eu era criança brincava assim: eu ria, convidava meus companheiros para brincar no mato, fora de suas casas. Fazia pescaria (juntava as folhas secas e jogava no rio) varejando no barco. Brincava de pião com semente de atsu e gostava de baladeira. Fazia casa fechando as paredes com palha de jarina. Brincava de rã no banho. Carregava as meninas nas costas. Cantava música de cipó, de mariri.

O pião é feito não somente com a semente de atsu, mas também em madeira. A confecção do brinquedo é tarefa dos adultos ou adolescentes. Furam

a semente numa das extremidades, inserindo um eixo de madeira, para girá-lo, enrola-se um fio de algodão no eixo vertical do pião e puxa-se violentamente o fio.

A confecção das roupas para representar um rito usando os materiais da natureza é também fato comum na etnia Shawanaua, segundo nos relata Edilson Yskuhu:

nós fazia muitos tipos de brincadeira, fazia festa tradicional do mariri. Brincava de fazer roupa de palha de palmeira, fazia chapéu da palha e das folhas da mata.

Del Priore (1991, p. 20) refere-se a característica predominante do modo de brincar indígena, que é junto a natureza. Este autor, ao rastrear a documentação dos primeiros tempos de catequização dos *curumins* pelos jesuítas, descreve: “o lazer das crianças ficava por conta do banho de rio, deste ‘nadar no rio’ em tantas cartas mencionado” (grifo do autor).

Das brincadeiras na água, há, na dissertação de Mestrado, feita por Alexandre Morais de Melo *Compêndio de Jogos Populares Infantis* (1985, p. 125), a descrição de um jogo tradicional brasileiro denominado respectivamente de *galinha gorda* (RN), *caça ao tesouro* (SP) e, *marreca* (PE). Encontrei o relato de uma brincadeira exatamente idêntica descrita pelo professor Edilson Yskuhu Shauanawa:

Quando eu encontrava com os meus amigos nós gostava de tomar banho e lá nós brincava de galinha gorda. Pegava uma pedra e jogava no meio do poço e um de nós mergulhava para procurar a pedra e quem achasse a pedra

achava uma galinha gorda. Primeiramente nós dizia assim: gorda ou magra?

Outra brincadeira bastante comum entre os Kaxinawá é feita no verão local, quando os rios estão secos e os barrancos e praias ficam à descoberto, proporcionando às crianças o ensejo para inúmeras brincadeiras. O professor Virgolino Ixã nos descreve uma delas:

Em tempo de infância eu gostava de tomar banho com muitos meninos, fazia lama na beira do rio e rastava. Subia e descia o barranco.



(Crianças Kaxinawá do Envira Brincando de "lama". Foto: Gilberto Dalmolin, 1997)

Como afirmado pela antropologia, a questão do brincar enquanto preparação para a vida adulta tem um grande significado para as comunidades indígenas, onde não há separação da criança do mundo adulto. Rufino Sales (Kaxinawá) nos detalha essa experiência:

Eu brincava com meus companheiros: fazia flechinha para pegar os peixes no rio. Depois assava o peixinho no fogo, depois chamava nossos companheiros para nós comer unidos. Também fazia casinha na mata e barquinho de madeira.

Acrescenta ainda este professor:

As crianças faz brincadeiras. Algumas mudou: jogar bola, inventaram rádio, gravador, sanfona, dançar de roda.

A partir do levantamento realizado com os professores índios do Acre e a comparação entre sua infância e de seus alunos, hoje, podemos concluir algumas questões.

A primeira delas é que as crianças indígenas do Acre são educadas no dia-a-dia do seu grupo. As meninas imitam os gestos e trabalhos das mães, como podemos ver pela fala do professor Anastácio Maia Banê, na etnia Kaxinawá, por exemplo:

Criança feminina brinca com bonequinho embaixo do piso da casa. Faz bonequinho de pano, de barro. Faz fogo e cozinha a macaxeira na panelinha.

Os meninos exercitam-se nas atividades que os pais realizam para, quando crescerem, participarem da vida tribal e assumirem responsabilidades:

Eu brincava de caçada com meu pai. Meu pai caça veado no mato. Também nós pescava, eu usava flechinhas para pegar os peixes no igarapé, no rio, para nós comer. Nós fazia casinha para morar, este casinha só de brincadeira (Anastácio Maia Banê/Kaxinawá do Jordão).

Na primeira infância, as crianças convivem intensamente com as pessoas que moram em sua casa, o *grupo familiar extenso*, ou seja, além dos pais e irmãos, com outros parentes que formam a família. É a partir dessa época que se iniciam os grupos que terão um importante papel ao longo da infância e adolescência. Vamos ver como isso acontece de grupo para grupo.

Adultos e crianças gostam de vários tipos de jogos e brincadeiras. Muitos destes desenvolvem alguma arte ou habilidade necessária para o trabalho, a caça ou a pesca. Para algumas destas atividades, necessita-se de algum brinquedo ou instrumento, como podemos constatar na descrição de Isaac Toto Ashenika:

A gente brincava de flecha treinando acertar o amigo e, o amigo acertar você, mas tinha que desviar para saber quem era o melhor. Treinava de acertar um objeto na maior distância e também brincava de flechar na água. A gente também brincava de artesanato e tecelagem. Tinha a brincadeira de carrapêta de mão, quem conseguisse quebrar a do outro era campeão. A gente jogava pião, mas, não era esse de bico de prego. É outro, feito de cambucá e bico de madeira. E mergulhava para ver quem tinha mais fôlego.

Pelo fato de muitas das brincadeiras estarem integradas ao cotidiano, onde os pequenos se divertem imitando os adultos, muitos brinquedos infantis são miniaturas dos instrumentos usados pelos pais, tais como: arco e flecha, tipóias, canoa e remo:

A gente fazia barco pequeno de paco-paco ou mutamba.
(Norberto Sales Tenê/Kaxinawá do Jordão).

Assim, as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo. As meninas brincam com potes de cerâmica, minifusos e teares, e ajudam a cuidar dos irmãos menores. Os meninos tentam o tiro ao alvo com arco e flecha.



(Crianças Kaxinawá. Foto: Nicole Algranti, 1997)

Mas, as brincadeiras mais freqüentes parecem ser as que envolvem grupos inteiros de crianças que se divertem nas águas dos rios e igarapés. Pescar, nadar, mergulhar e tomar muitos banhos por dia, torna-se um brinquedo sem fim.

Quando estive entre os Ashaninka, em julho de 1997, presenciei a *brincadeira da palha*. Meninos e meninas reúnem-se na praia para colher a *palha*, uma planta semelhante a um pé de milho. O grupo reúne grande quantidade da planta e começa a desfolhá-la, ficando no resultado final, como uma pequena lança. Divide-se o grupo por sexo e, em seguida, os meninos atacam à toda carga. As meninas fogem barranco acima em alegre algazarra levando suas lanças, mas, retornam imediatamente ao perceberem que seus atacantes estão

sem munição. Este é o momento do contra-ataque. Depois recomeçam a brincadeira.

As crianças também participam de algumas festas e danças, quando, então, aprendem um pouco sobre o mundo dos pais e avós:

As crianças treinam cantoria de mariri. (Anastácio Maia Banê/Kaxinawá do Jordão).

Se antes era ouvindo os mais velhos que guardavam na memória a história dos antepassados, hoje, com advento da escola e materiais produzidos em suas línguas maternas, já se tem outra forma de preservar seus contos, histórias e relatos para as gerações futuras:

Crianças de hoje em dia brinca assim, primeiramente os alunos estudam nas escolas indígenas usando português e língua indígena. Depois que os alunos aprende as letras correto, alunos conta histórias de antigamente. (Waldemar Pinheiro Ibã/Kaxinawá do Alto Purús).

No entanto, o contato com a sociedade envolvente desperta novos interesses. Com essas mudanças, haverá modificações nas práticas corporais e nos brinquedos. A bola torna-se diversão e o futebol um esporte de grande importância, constróem barcos, aviões e carrinhos de madeira:

A gente fazia barquinho de paco-paco e motor de lata de leite condensado e palheta de tampa de sardinha. Brincava de revólver de pau e carro de linha de costura. Também brincava de marreteiro de sandália e óleo, dentro de casa. (Vitor Pereira/Kaxinawá do Jordão).

Assim, a vida das crianças acontece em miniatura mas, de verdade. Cozinham, caçam, coletam e transportam os produtos colhidos na roça. Vivendo

no mundo dos adultos, as crianças vão se aproximando dele na medida de suas forças e capacidades.

As meninas por volta dos sete, oito anos, podem já saber trançar folhas de palmeira (como entre os Ashaninka) e fazer algum tipo de abano para o fogo, esteira ou cesta. O certo é que as crianças podem já estar iniciando na cerâmica, na tecelagem, na cozinha, na roça, na coleta dos frutos e na pesca.

Os meninos já conhecerão os rudimentos do trabalho e do lazer dos homens adultos.

Participando das atividades dos adultos, passam pelo processo de socialização para tornarem-se um membro daquela sociedade, conhecendo sua língua, suas técnicas, idéias e aprendendo a comportar-se diante das diferentes situações e categorias de pessoas.

3.7. O JOGO E A APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA

Tomando-se o jogo como um elemento da cultura, faremos uma reflexão pedagógica sobre quais as formas que podem despertar processos de aprendizagem, salientando, no entanto, que aprendizagem para Vygotsky (1984, p. 01) é "...um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificadamente humanas". Significado que adotaremos neste trabalho.

Destacaremos o papel do jogo para o desenvolvimento e o aprendizado ⁷, a partir de três construtos básicos do pensamento de Vygotsky, por serem os que permitem-nos integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Em primeiro lugar, *as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produto da atividade cerebral*, ou seja, o homem enquanto espécie biológica possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. Nesse tocante, destaca-se o papel do cérebro. Este, é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionar são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial, pois o cérebro servirá a novas funções criadas no decorrer da história humana, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. Essa idéia da grande flexibilidade cerebral, indica-nos a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um de seus membros traz consigo ao nascer.

O segundo construto baseia-se no princípio de que o *funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico*, ou seja, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana.

Em terceiro lugar, *a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos*, ou seja, a relação do homem com o mundo não é uma

relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Na obra de Vygotsky, embora não esteja formulada uma concepção estruturada do desenvolvimento humano a partir do qual se possa interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até à idade adulta, nos oferece reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento.

Salientamos assim, que, embora exista um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural e que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, pois, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu

nível de desenvolvimento real: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje, com a ajuda de alguém, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Assim, interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto, dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas, o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino, não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Como na escola o aprendizado é o próprio objeto do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do ensino, pois, se a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado, é essencial a intervenção de outras pessoas (que no caso específico da escola são os professores e as demais crianças) para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar.

Assim, comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento. No entanto, o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento.

Normalmente, as pesquisas sobre desenvolvimento infantil observam o desempenho da criança buscando compreender até onde ela *já chegou*, em termos de percurso que, se supõe, será percorrido. Há um cuidado especial em se considerar apenas as conquistas já consolidadas na criança. Vygotsky (1984, p. 97), denomina a essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de *nível de desenvolvimento real*. Para ele, este nível caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas pela criança. Vygotsky chama a atenção também para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu *nível de desenvolvimento potencial*, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas *com* a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é de fundamental importância, porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: *não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa*. Isto é, a capacidade de se beneficiar de

uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança que ainda não sabe andar sozinha, por exemplo, só vai conseguir andar com a ajuda de um adulto que a segure pelas mãos, a partir de um determinado nível de desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando-se como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido -, e como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequadas à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças.

Em resumo, sabemos que o comportamento das crianças é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram. Só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual.

Numa situação simbólica como a da brincadeira, ao contrário, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. O brinquedo, assim, provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetivos concretos e suas ações com significados.

Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras e são justamente as regras da brincadeira que fazem

com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. O que na vida real passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Embora, num exame superficial, possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais profunda revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança. Pois, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica.

É importante destacar ainda, que, embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana. Este autor trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural e com o pressuposto de que, a constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros, é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

No entanto, devemos agora compreender o *jogo* como dimensão da constitutividade do ser humano, de maneira a observarmos suas possibilidades de interação social integradas num contexto voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento em situação escolar.

Em latim *ludus*, abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românticas, mas igualmente quase não deixou nelas qualquer vestígio. Nessas línguas, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu, jouer*, do italiano *gioco, giocare*, do espanhol *juego, jugar*, do português jogo, jogar.

Em 1938, Johan Huizinga (1980) cunhou a expressão *Homo ludens*, numa obra clássica sobre o jogo, em extensão às expressões *Homo sapiens* e *Homo faber* por entender que genérica e posteriormente à definição para a função do raciocínio e o fabrico de objetos, existiria uma terceira: o jogar. Neste estudo, o lúdico é considerado como a essência do que na literatura vem sendo chamado de jogo, brincar, brinquedo, brincadeira e festa, apesar de seus usos diferenciados. Na obra referida, o autor faz uma abordagem do jogo, objetivando determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico, desse modo, integrando o conceito de jogo ao de cultura. Huizinga, em sua obra, analisa o significado do jogo como elemento da cultura por entender ainda que as análises biológicas, psicológicas e fisiológicas seriam incompletas para explicar sua essência. Resume, portanto, as características formais do jogo como:

...uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem suas diferenças em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 1980, p. 16).

A seguir analisaremos as características elencadas por Huizinga, mencionadas acima, comparando-as com as brincadeiras relatadas pelos professores índios, considerando: a reprodução de cenas do cotidiano, o treinamento para futuros papéis a serem desempenhados, a habilitação para tarefas rotineiras, a socialização, o fortalecimento dos laços de identidade, tendo como lema, o divertimento no exercício para a vida adulta em seu grupo cultural.

É uma atividade livre. Poder-se-ia objetar que essa liberdade não existe para a criança porque ela seria levada ao jogo pela necessidade de desenvolver suas faculdades físicas e seletivas. Mas, se considerarmos o jogo tendo como motor, o prazer por ele provocado, isso o transforma numa necessidade:

Eu brincava de cantar, assobiar, nadar no rio, correr na praia, pular do barranco. Usava pedras para matar nambu, macaco, peixe, cotia, cotiara, calango. Flechava melancia, cacau, barro para treinar pontaria. Cantava mariri. Quando era tempo de seis anos eu gostava de brincar assim. (Prof. Waldemar Pinheiro Ibã/Kaxinawá do Alto Purús/Escola Aliança/100 alunos).

As crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. O fato é que o jogo “liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida como no culto e no ritual” (Huizinga, 1980, p. 11).

Conscientemente tomada como não-séria. Trata-se de uma evasão para uma esfera temporária de atividade com orientação própria:

Quando eu era criança gostava muito de brincar junto com os meus colegas, nós fazia muitos tipos de brincadeira. Brincava de casinha, inventava casamentos de meninos com meninas. De caçador...as meninas cozinhavam comida numa lata e todos comiam fingindo que era um bom almoço. (Prof. Edilson Pereira Yskuhu/ Arara Shauanawa/ Escola Lima do Vale/34 alunos).

A consciência do fato de estar só *fazendo de conta* no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador.

É exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total, porque se insinua como atividade temporária e realiza-se tendo em vista uma satisfação que consiste em sua própria realização. No entanto, é oportuno o lembrete de Huizinga (1980, p. 12): “todavia em sua qualidade de distensão regularmente verificada, o jogo torna-se um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral”. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é:

As crianças formam um grupo e vão para a praia tomar banho. E de lá inventam a brincadeira de arapuá. Então, um deles se forma em árvore e outro se forma em arapuá no galho da árvore e, os outros derrubam a árvore para poder comer o mel da abelha arapúa. E eles derrubam a ela, e outro com mais coragem vai partir no meio o arapuá. Aí as abelhas atacam a eles. Eles correm, mas a abelha consegue atacar alguns deles. E, a outros não consegue, porque eles têm mais comida do que ela. E quem consegue sair sem ataque da abelha é que consegue comer o mel da arapuá. (Prof. Virgolino Pinheiro Ixã/Kaxinawá do Jordão/ Escola Raiz/ 22 alunos).

A criança fica literalmente *transportada* de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto, que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da *realidade habitual*. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é *imaginação*, no sentido original do termo:

É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro. O jogo representa um intervalo em nossa vida cotidiana, e, visto que não pertence à vida *comum*, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo:

Vou contar uma história da primeira festa que nós tivemos na nossa Aldeia goiana. Foi uma bonita festa que nós tivemos na nossa Aldeia, que é a nossa tradição Katxanawa, ou mariri, no dia 8 de julho de 1998. O professor Aldenor convidou todos os alunos e pais dos alunos para todos se encontrar a noite na nossa escola, e assim começamos a dançar de 7 até 11 horas da noite.

Dançamos e gravamos à nossa música com muito carinho e alegria por ser a nossa cultura em nossa dança Kaxinawá. Todos nós dançamos e falamos de continuar a nossa festa. Nós estamos pensando dar continuidade à nossa dança Katxanawa aqui na nossa Aldeia goiana com nosso professor Aldenor e o nosso cantor. (Aluno Arismar Rodrigues da Silva/Aldeia Goiana/etnia Kaxinawá).

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento e, uma de suas qualidades fundamentais, reside nesta capacidade de repetição.

O jogo dá satisfação a todo tipo de ideal comunitário. Nesta medida, situa-se numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. Ou seria absurdo atribuir ao canto e à dança um lugar exterior ao domínio puramente fisiológico, tal como no caso do jogo? Encontramos a resposta em Huizinga (1980, p.12) quando afirma que o jogo “pertence sempre, em todas as suas formas mais elevadas, ao domínio do ritual e do culto, ao domínio do sagrado”.

A festa de pirantã:

Nessa brincadeira, as mulheres desafiam os homens e os homens desafiam elas. Nós chamamos essa nossa brincadeira de festa do pirantã. Homens e mulheres dançando, só que separados. As músicas são repentis tirados na hora. Um canta uma prosa e outro responde seu verso. Os homens dançam tocando os instrumentos. Eles tocam e as mulheres sai acompanhando. Os homens tocam os tambores e tocam tsungary, que são as nossas flautas. Tem uma equipe de tocadores de tsungary e outra equipe

de tocadores de tambores. Na festa, dança as mulheres para um canto e os homens para outro canto.

*Tsungary é um som que só os homens podem tocar. Mulher não pode tocar. O toque do tsungary é lembrando os antigos. Numa festa dessa de piarentsi, a gente toma **caçuma** para lembrar os tempos antigos e recordar o passado. As mulheres cantam e dizem coisas de dentro delas mesmas, dizem tudo o que estão sentindo. No final da seqüência de música e desafios, os homens ficam na beira da gamela e elas servindo caçuma para eles. Eles começam a se pabularem, dizendo: há, eu sou bom mesmo, perguntando aos outros: tú me viu cantando? O outro também pergunta: tú viu eu também?. E assim vai se comemorando a brincadeira. Os homens tomam a caçuma que as mulheres estão servindo para eles, quem pega tem que tomar mesmo. Toma caçuma até não agüentar mais. Aquele que não agüentar já perdeu. Na próxima festa já vai ter uma música dizendo que ele perdeu na festa passada. Neste caso, ela vence ele na caçuma. (Prof. Isaac Toto Ashenika - em depoimento gravado para o sertanista da FUNAI-AC Antonio Luíz Batista de Macêdo/Aldeia do Rio Amônia/Junho-1997).*

Em sua qualidade de atividade sagrada, o jogo naturalmente contribui para a prosperidade do grupo social, mas de outro modo e através de meios totalmente diferentes da aquisição de elementos de subsistência, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios:

As crianças gostam de brincar na beira do rio, na terra firme, no local limpo e dentro de suas casas. (Prof. Isaias Sales Ibã/Kaxinawá do Jordão - Escola Alto do Bode/19 alunos).

O jogo distingue-se da vida *comum*, tanto pelo lugar, quanto pela duração que ocupa, é *jogado até o fim* dentro de certos limites de tempo e de espaço. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação.

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação do tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo, previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.

A este respeito Thomas Gregor em seu livro *Mehináku: o drama da vida diária em uma aldeia do alto Xingu* (São Paulo: Nacional/INL/MEC, 1982)) relata as observações que fez junto ao povo Mehináku. O autor afirma existirem além dos espaços públicos da aldeia (áreas de banho, margem do rio, capinzal, floresta, praça central), outros locais de baixa visibilidade, próprias para conduta fora da observação pública. “Algumas atividades lúdicas, não são tão inocentes e são mantidas cuidadosamente fora das vistas dos adultos” (Gregor, 1982, p. 106). Segundo este autor, o fato desses jogos serem realizados às escondidas nas regiões em volta da aldeia, decorre do fato de serem “ensaios gerais para papéis que as crianças desempenharão um dia na sociedade Mehináku” (1982, p. 111).

A esse respeito, obtive breve menção por parte dos professores quanto à práticas dessa natureza. É certo que alguns se referiram à brincadeiras de *casamento*, *inventar casamento de menino com menina*, ou *brincadeira de casamento no roçado* mas, não descreveram como elas se desenrolam. O certo é que a casa, terreiro, a praia, enfim, todos os locais têm função de terrenos de

jogo. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.

Segundo certa ordem e certas regras. Reina dentro do domínio do jogo, uma ordem específica e absoluta: ele cria ordem e é ordem:

*Os meninos, às vezes brincam separado, por exemplo: quando eles estão fingindo que estão no trabalho, fazendo casa, fazendo caçada. As meninas também brincam que estão fazendo **caijuma** para eles tomar.* (Prof. Edilson Pereira Yskuh/ Arara Shauanawa - Escola Lima do Vale/34 alunos).

Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que *vale* no mundo temporário por ele circunscrito. Não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um *desmancha-prazeres*. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da *ilusão* - palavra cheia de sentido que significa literalmente *em jogo* (de *enlusio*, *illudere* ou *inludere*). Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores. O *desmancha-prazeres* destrói o mundo mágico, por isso é um covarde que precisa ser expulso:

Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes:

Quando eu era criança brincava de fazer festa tradicional como a festa do mariri. Nós fazíamos roupa de palha de palmeira e fazia chapéu de folhas da mata. (Prof. Edilson

Yskuhu/Arara Shawãdawa - Escola Lima do Vale/34 alunos).

O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que freqüentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Novamente, recorremos a Gregor (1982, p. 111), para quem os jogos das crianças Mehináku representam uma réplica surpreendente da sociedade adulta desse grupo:

As crianças ficariam envergonhadas, se seus pais as surpreendessem no meio de uma representação. Uma vez que fossem observados por seus pais, o mundo que eles construíram com tanta imaginação e sentimento iria se dissolver, deixando-as, não com um experimento de moldar uma identidade, mas com um jogo infantil de 'vamos fazer de conta'.

As comunidades de jogadores tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. A sensação de estar *separadamente juntos*, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva a sua magia para além da duração de cada jogo.

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

Por tudo o que foi exposto, é que acredito ser possível a utilização do jogo de forma contextualizada, na educação escolar indígena.

Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo jogo, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno reina e oferecendo-lhe ainda o conhecimento de jogos de outras comunidades indígenas da região e de outros países.

Assim, podem ser selecionados jogos cujo conteúdo implique: o reconhecimento de si mesmo e de suas possibilidades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem; a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza; a inter-relação com as outras matérias de ensino; as relações sociais (criança-família; criança-criança; criança-adulto); o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem; a auto-organização e, a elaboração de brinquedos.

Por fim, sabemos que um dos principais objetivos da escola é promover o desenvolvimento cognitivo da criança, e isto não é algo que acontece espontaneamente, mas através de construções trabalhosas, sempre na dependência das interações que ela estabelece com o seu ambiente cultural. Sendo assim, as atividades devem ser escolhidas, entre outros motivos, porque o professor é capaz de compreender seus efeitos sobre o desenvolvimento, sendo capaz de variá-las, de modo a sempre acrescentar ao aprendido algo que ainda não o foi.

No último dia de nossas atividades no XVIII Curso de Formação conversei com os professores indígenas sobre o que tinham achado da discussão iniciada em relação a necessidade ou não da inclusão da educação física em suas escolas. Os professores mostraram-se interessados em prosseguir com os trabalhos no ano seguinte (1999):

Eu fiquei muito contente com o que eu aprendi no pouco tempo de aula que tivemos na educação física. Por isso quero que aprofunde mais na outra etapa com mais esportes que nós ainda não temos conhecimento, porque a educação física que nós estudamos agora foi mais uma mensagem que levamos para nossos povos. (Prof. Edilson Shawanawa).

A partir de posicionamentos como este, resolvemos elencar alguns conteúdos e competências a serem trabalhados durante o XIX Curso de Formação.



(XVIII Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas. Sítio da CPI-AC. Foto: Socorro Albuquerque, 1997)

Foram então escolhidos os seguintes conteúdos:

1. *Pesquisa das brincadeiras tradicionais de cada etnia;*
2. *Estudo da natação e corridas em cada etnia;*
3. *Estudo da confecção de brinquedos em cada etnia;*
4. *Estudo das funções do jogo na educação tradicional.*

Os professores definiram também as competências a serem alcançadas por eles no ciclo de estudo da disciplina educação física:

Pesquisa: conhecer e descrever as brincadeiras tradicionais existentes em seu povo; descrever e confeccionar os diferentes brinquedos existentes em cada etnia; descrever e realizar as atividades de natação e corridas da maneira como são praticadas nas diversas etnias e relacioná-las com os esportes natação e corridas da sociedade não-indígena de forma a ampliar suas experiências interculturais; conhecer as funções dos jogos na educação tradicional indígena.

1. Kaxinawá do Jordão - Prof. Isaias Sales Ibã:

Eu professor Ibã Huinikui, pretendo desenvolver a seguinte pesquisa: educação física da tradição indígena.

2. Apurinã do Km 45 - Prof. Geraldo Marques:

Pretendo pesquisar o conhecimento da educação física da cultura Apurinã, onde esse conteúdo se integra na cultura Aputinã. As pesquisas serão feitas através dos velhos Apurinã que sabem contar.

3. Katukinas do Rio Campinas - Professores Benjamim Andre Chere e Francisco Carneiro Tekã:

Vamos desenvolver a seguinte pesquisa na comunidade. qual era a brincadeira tradicional do povo e como eles brincavam.

Por estudar a escola indígena como espaço de *pesquisa e produção de conhecimento* por parte de todos que participam dela é que considero de importância fundamental a formação do professor pesquisador. Serão os próprios professores, a partir da investigação em suas etnias, que poderão instrumentalizar seus alunos para lidar com os conhecimentos da sociedade envolvente permitindo-lhes assim, a reflexão crítica para lidar no vasto e complexo terreno da interculturalidade através de sua própria prática e com suas próprias pernas.

Na intenção de clarear algumas questões, na delicada relação intercultural por mim vivenciada como consultora da CPI-AC, na área de Educação Física é que entrevistei a educadora Nietta Lindemberg Monte, o que será tema do próximo capítulo.

Notas

1. Para maior clareza dessa questão consultar: Barros, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngüe, Linguístas e Missionários. *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n.63, p. 18-37, jul./set, 1994.
2. Segundo Calixto (1985, p. 27) as correrias "...foram expedições punitivas que contribuíram grandemente para a dispersão e o aniquilamento dos povos indígenas do Acre, no final do século XIX e início deste século".
3. Em 1986, segundo Aquino e Iglesias (1995, p. 522): "... as lideranças Kaxinawá, Yauanawá, Jaminawa, Apurinã, Kaxarari, Kulina, Kampa, Nukini, Poyanawa, Manchineri e Arara decidiram criar a UNI-NORTE, durante os trabalhos da III Assembléia Indígena do Acre e Sul do Amazonas. A entidade recém-criada passou então a pressionar a FUNAI e outros órgãos governamentais para o cumprimento das reivindicações trazidas das assembléias. Ao mesmo

tempo aliou-se com entidades indigenistas não-governamentais (CPI-AC, CIMI, IELCB) como forma de garantir a continuidade dos programas econômicos, educativos e sanitários em andamento nas áreas indígenas”.

4. A equipe da CPI-AC é atualmente composta, no ensino de *Línguas*: Vera Olinda (CPI-AC), Tereza Maher (UNICAMP), Marilda Cavalcante (UNICAMP), Aldir Santos (UFAL), Cláudia Matos (UFF), Nietta Monte; *Matemática*: Kleber Gesteira; *História*: Maria Luíza Uchoa (CPI-AC), Marcelo Iglesias (CPI-AC); *Geografia*: Renato Gavazzi (CPI-AC), Márcia Spyer (UFMG); *Ciências*: Kleber Gesteira e Paulo Alencar (CPI-AC); *Educação e Pesquisa*: Marilda Cavalcante e Nietta Monte; *Educação Física*: Socorro Craveiro (UFAC); professores indígenas Kaxinawá, Ashaninka, Apurinã, Manchineri, Yauanawá, Katukina, Jaminawa, Shawanawa, Poyanawa e Kaxarari.
5. O engenheiro civil, João Alberto Massô, foi delegado do Ministério da Agricultura no extinto Território do Acre. Participou em comissões de trabalhos geodésicos e de estudo e construção de estradas de ferro; foi membro da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro. Publicou um mapa do Território do Acre (1907-1917) que foi premiado com a medalha de ouro do mérito científico pela Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, sendo aprovado com louvor pela Comissão Geográfica do Brasil.
6. Vygotsky (1984, p. 97) vai definir, a partir da existência de dois níveis de desenvolvimento — real e potencial — que a zona de desenvolvimento proximal é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.
7. Oliveira (1993, p. 57) usa a palavra *aprendizado* para nos lembrar que o termo em Vygotsky tem um significado abrangente envolvendo interação social exatamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos. O termo que Vygotsky utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como *processo de ensino-aprendizagem*, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas sendo o processo pelo qual o indivíduo nessa relação, adquire hábitos, atitudes, valores, etc.

CAPÍTULO 4

A EDUCADORA NIETTA LINDENBERG MONTE E OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE

A ousadia do fazer é que abre o campo do possível.
(Garcia, 1994, p. 64).

Sabemos hoje que, colocar o pensamento acadêmico como passível de análise, acaba por relativizar o próprio saber científico. Se antes pensava-se que a produção acadêmica de um intelectual era consequência apenas de uma mente iluminada, agora sabe-se que o seu trabalho está de acordo com um conjunto de significados que dão referência e sustentam a própria área na qual se localiza esse intelectual.

É por isso que Geertz (1983, p. 155) afirma que “os papéis que pensamos exercer transformam-se em mentes que descobrimos possuir”. Em outros termos, o pensamento não é apenas processo, mas também produto do meio onde se vive e, no caso deste trabalho, de uma determinada área do conhecimento científico. Ora, considerando a cultura pública (porque o significado o é), Geertz pode falar da dimensão pública do pensamento. Segundo este autor, pensamento é “o que se passa em nossas cabeças ... e, especialmente quando colocamos em ordem, o que sai delas” (1983, p. 148).

Neste sentido, ouvi uma das principais autoras, na área de educação indígena, por duas ocasiões. A primeira delas, foi alguns meses após o XVIII Curso de Formação (15.06.1998) onde levantei algumas reflexões sobre a questão da Educação Física na escola indígena. A segunda ocasião aconteceu este ano (abril de 1999), tendo sido já lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/II), tema de nossa conversa, bem como sua trajetória pessoal e as conjunções que trouxeram esta educadora para o Acre, fornecendo-me, assim, os elementos reveladores de sua participação na construção do pensamento educacional indígena, não só deste Estado, mas, do país.

Ao ouvir uma das personagens na dramaturgia da educação indígena no país, considero a importância de sua trajetória, tendo em vista que o pensamento constitui-se, segundo Geertz (1989), basicamente, num ato aberto conduzido em termos materiais objetivos da cultura comum e, secundariamente, num assunto privado. Assim, pode-se dizer que “não sabemos o que pensamos enquanto não vemos o que dizemos” (1989, p. 90). Isso porque o discurso científico é consequência de um pensamento que pode também ser analisado na sua dimensão pública.

Faremos, portanto, um relato da trajetória da educadora Nietta Lindemberg Monte como contribuição para a educação escolar indígena no país, considerando-se o pensamento e o discurso dessa intelectual como um comportamento público, tanto na sua produção (porque eles surgem com base em um conjunto de valores que esta autora representa) como na repercussão dentro da própria área - porque são transmitidos e incorporados pelas pessoas.

Assim fazendo, estaremos elucidando um dos percursos mais significativos dessa área, esperando contribuir para uma melhor compreensão na Educação Física em olhar para a educação indígena, não com uma postura preconceituosa, mas considerando e respeitando as diferenças interculturais.

4.1. A TRAJETÓRIA PESSOAL

Nietta Lindemberg Monte, nascida em 10 de março de 1952 no Rio de Janeiro, graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seu interesse pela questão indígena deu-se por dois fatores: o primeiro deles foi a sua inserção, desde a adolescência, em movimentos ligados às questões sociais. “A minha formação política nos anos 70, e de toda nossa geração, teve uma relação estreita com a emergência dos movimentos sociais e da opção de parte de nossa geração para essas lutas”. Ainda no 2º grau, foi para a cidade de Crato, no Ceará, trabalhar com a formação de lideranças camponesas. Esteve também ligada à Juventude Católica, vertente da Igreja preocupada em promover o fortalecimento das classes sociais mais desfavorecidas que, neste período, tinha na juventude de classe média os aliados para construir alianças e formas de apoio a essas classes. Posteriormente a seu retorno para o Rio de Janeiro, em seu primeiro emprego, ainda com dezesseis anos, passou a lecionar para trabalhadores em cursos noturnos, numa modalidade de ensino na época, existente, o *Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT)*. “Então, foi ali que eu conheci o Terri, que foi a pessoa que teve esse elo com a minha vida acreana”. Do casamento com o antropólogo acreano é que estaria lançada a semente de sua vinda futura ao Acre.

O segundo fator está relacionado à sua formação em Letras, nos anos 70 quando o pensamento emergente na área de Ciências Humanas estava correlacionado, a partir do estruturalismo, com a psicanálise e a antropologia:

Eu e o Teni fazíamos parte de um grupo de estudo do qual participavam jovens que se tomaram, hoje, grandes antropólogos brasileiros como Eduardo Viveiros de Castro e João Pacheco. O pessoal das Letras, em minha época, sempre teve um interesse, tanto político quanto teórico, pela questão indígena. A própria episteme que regia nossos interesses acadêmicos era um amplo campo do conhecimento onde estavam entrelaçados esses três ramos das ciências humanas antropologia, letras e psicanálise unidas no nascimento das ciências da linguagem.

Ao se formar em Letras, em 1974, seguiu lecionando para diferentes públicos. Durante muito tempo deu aulas no Instituto Souza Leão, uma importante escola particular do Rio de Janeiro, na área de escrita, através de oficinas de redação criativa, cuja linha de trabalho era realizada por Samir Cury, professor da USP, já nos anos 70, e da qual Nietta recebera sua principal inspiração; ajudando os alunos a expressarem-se nos diferentes tipos de gêneros e formas sociais de língua escrita, poesia, jornal, publicidade, roteiros de cinema, dentre outros. “A gente fazia diferentes tipos de exercício para capacitar os estudantes no uso fácil, fluente e prazeroso da escrita”. Sua especialidade profissional girou em torno desses cursos durante muitos anos, ministrando-os em várias universidades brasileiras, no Museu da Imagem e do Som e no Museu de Arte Moderna. “Digamos que eu cruzei uma especialização na área de produção de textos com uma relação com os movimentos sociais e uma formação

ampla em ciências humanas, já que a Faculdade de Letras abria essa possibilidade de interface com a antropologia e a psicanálise”.

Após a graduação, dirige-se à Paris para fazer seu primeiro mestrado num importante centro de pós-graduação da França a *École Pratique des Autes Études*, cujo diretor à época era Lévi-Strauss. Sua dissertação versava sobre a questão indígena com as questões da linguagem, em sua relação com as políticas de indigenismo postas em prática pela FUNAI, através de suas campanhas:

Eu cruzava as propagandas que a FUNAI estava fazendo através de rádio e os boletins que ela editava com o significado político destes textos. Havia uma, especialmente, que chamava-se: 'não dê carona ao índio' e que a partir desse enunciado eu analisava a questão discursiva e ideológica do texto com suas intenções profundas, parte de um contexto histórico maior.

Após um ano em Paris, Nietta retorna ao Brasil, devido à perda de seu pai. Se, por um lado, ausenta-se das questões indígenas, por outro, retoma o trabalho de alfabetização, agora no Nordeste, desta vez no litoral do Rio Grande do Norte, com pescadores, onde passa a residir. “Era um trabalho de aquisição da linguagem escrita, na acepção não só de que o sujeito aprende a ler e escrever, mas a expressar sua riqueza cultural através da língua”. O campo social nordestino é o espaço fértil onde as experiências de Paulo Freire encontram expressão maior. Nesse contexto, Monte utiliza a produção da escrita numa vertente poética e literária, com a formação social dos movimentos populares.

Então, segue pela segunda vez para a Europa, desta vez à Genebra, para fazer novo mestrado, no início dos anos 80. É aceita como orientanda por Rosiska Darci de Oliveira, do grupo de Paulo Freire. No entanto, a equipe do IDAC estava se desfazendo para retornar ao Brasil, devido à recente anistia ocorrida no país.

Chegando ao Rio de Janeiro, Nietta passa a trabalhar com professores, na rede pública, sempre na área de habilitação para a língua portuguesa. É quando reencontra-se com Terri Aquino, numa praia carioca, e recebe o convite para vir ao Acre ajudar a CPI-AC no atendimento das lideranças indígenas, em suas demandas pela formação de jovens das comunidades, para serem professores e agentes de saúde.

4.2. A DIMENSÃO DE AUTORIA NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE

A fundação da Comissão Pró-Índio do Acre ocorrera no contexto da necessidade de demarcação das terras indígenas acreanas, ligada à figura de Terri Aquino, no Acre, como porta-voz da discussão da questão indígena neste Estado:

O Terri fez mestrado na UnB, em 76, e seu campo de pesquisa foram os Kaxinawá do Jordão. Nessa relação que ele começou a estabelecer com os Kaxi é que surgiram as exigências de que ele não só captasse informações, mas, desse um retorno bastante claro, no caso, ajudando-os a definir o território que viviam, ajudando no processo jurídico de demarcação destas primeiras terras indígenas do Acre e

do Brasil e a organizar as primeiras cooperativas de produção da borracha, libertando-os do patrão seringalista.

Com a criação da CPI-AC, e através, não só das primeiras regulamentações de terras dos Kaxinawás do Jordão e do Humaitá, mas também da captação de recursos para a viabilização das primeiras cooperativas de produção da borracha, que implicava na libertação indígena do regime de barracão, é que surgem as primeiras solicitações por educação e saúde:

Mais do que escola, a demanda era que alguns indivíduos geralmente, do gênero masculino, numa certa faixa etária, fossem formados para o relacionamento com o mundo externo, habilitando-os para o uso social da língua portuguesa oral e escrita e no domínio das operações matemáticas.

A vinda de Nietta Monte para colaborar no trabalho de assessoria da CPI-AC, em 1983, coincide com a oferta do I Curso de Formação de Professores Índios do Acre, que, pela primeira vez, recebe vinte e cinco jovens-futuros professores de sete etnias. O curso estende-se por três meses e é ministrado, além de Nietta, por Luíz Carvalho (historiador e jornalista acreano fundador da entidade CPI-AC). As escolas das aldeias surgiram, pouco a pouco, muito informalmente. Quando os professores retornavam dos cursos já tinham a incumbência social de transmitir esse saber para as pessoas de sua comunidade, para as famílias que estivessem motivadas para esse tipo de aprendizagem:

Na minha sala de aula conversei com os meus alunos, expliquei como acontecia com nosso povo antigamente. Depois escrevi: marcado no corpo com as iniciais do nome

do Felizardo Cerqueira, ou FC em seus braços, quer dizer que os índios pertenciam a ele; vivemos assim muitos anos como verdadeiros escravos. Até 1975, quando Txai Terri Vale de Aquino começou a fazer um levantamento da situação da terra, saúde, educação e localização dos Kaxinawá que viviam espalhados pelos muitos rios e afluentes do Púrus e Juruá. Através deste grande amigo ficamos sabendo que tinha lei neste país que dava direito às nossas terras e a melhor assistência para as nossas comunidades. Com este estudo a FUNAI começou a identificar e delimitar as nossas áreas indígenas, muitas ficaram apenas no mapa do papel. As nossas terras continuaram na mão dos antigos patrões que ainda estavam comprando os seringais com os índios e os seringueiros dentro. Quer dizer, compravam as nossas terras, com nós todinhos dentro. Foi assim que cansamos de esperar as promessas da FUNAI, demarcamos as nossas terras, tirando todos os patrões e invasores. Resolvemos lutar por conta própria para garantir as nossas áreas. Para lutar contra os seringalistas que controlavam as mercadorias, para sobreviver nos seringais, tivemos que criar nossas cooperativas de produção e consumo. Começamos a deixar de pagar renda das estradas de seringa e não entregar mais nenhum quilo de nossas produções. (Profª. Fátima Buke Kaxinawá do alto Purús/ Diário de Classe/matéria: Geografia).

A dimensão da criação de textos foi também um dos elementos estruturadores dos Cursos de Formação e da própria proposta de educação e de alfabetização, elaboradas por Monte:

A construção de uma literatura indígena a partir da idéia do autor, do sujeito que se alfabetiza e ao mesmo tempo já é autor de textos elaborados, de pensamentos, foi um recorte

bem próprio da experiência educacional da CPI-AC. Uma certa marca artística, literária e estética dos trabalhos, o que em educação popular não era muito enfatizado. Em geral, havia o foco da conscientização política, e essa era a vertente principal do trabalho de então. Esse aspecto da expressão cultural e artística do indivíduo e do grupo social foi algo que desencadeamos aqui na educação escolar indígena, não porque sejamos artistas, mas porque os índios o são. Esta arte que existe em potencial na maioria das pessoas e que não foi sufocada por um grafismo mal feito. Oportunizar que o sujeito se expresse não é um trabalho difícil, é dar tempo e recursos para que isso se manifeste.

A primeira captação de recursos para o projeto de educação da CPI-AC, junto às agências de financiamento, foi para a edição dos textos dos primeiros livros preparados pelos professores indígenas no curso de 1983, sendo eles a *Cartilha do Índio Seringueiro* e *Histórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre*. Desde 83 até hoje, a entidade já editou mais de sessenta livros de autoria indígena. Então, formou-se gradualmente a equipe inicial de educação da CPI-AC, que contou com a colaboração de diversos educadores acreanos e de profissionais de várias universidades brasileiras ¹.

Embora a idéia de escola como instituição, não existisse na demanda das comunidades, era solicitação básica a formação de pessoas que pudessem ser intermediários de um certo tipo de saber que fosse depois multiplicado entre eles e usado em situações onde se fizesse necessário, como o gerenciamento das cooperativas e as viagens à cidade para negociar suas demarcações territoriais. O fato é que, três anos após o início dos cursos de formação, com a assinatura

do convênio CPI-AC/SEC-AC/FUNAI conseguiu-se que vinte e um professores indígenas fossem contratados pela rede pública estadual. A idéia de escola começou a se instaurar quando os professores índios começaram a se relacionar com as secretarias municipais e inspetorias de ensino:

Eles começaram a viver mais esse ritual escolar, isto é, um certo tipo de calendário, um certo tipo de utensílio, um certo tipo de procedimento ritualístico de avaliação, de seriação que configuram a instituição escolar em todo local que existam.

Essa concepção nova de escola ocorreu também pelo contato que os professores indígenas começaram a ter, tanto com a categoria de professores de um modo geral, quanto com professores índios de outras regiões, sendo também solicitação deles a remuneração por seu trabalho:

Eles queriam receber salário porque tinham deixado de ser seringueiros e haviam interrompido parte de suas atividades produtivas na comunidade.

É considerado também como conquista, além da contratação desses professores, o reconhecimento de que eles não obedeceriam a um currículo igual ao dos demais professores da rede, sendo assim garantida, a idéia de escola diferenciada. A partir da assinatura do convênio CPI-AC/SEC-AC/FUNAI, fica estabelecido que a CPI-AC é quem se encarregaria da formação dos professores e da efetivação de uma proposta curricular para suas escolas. Pode-se considerar, assim, que houve uma mudança da educação que se efetivou nos anos finais da década de 70, para que exista hoje nos anos 90:

Hoje somos 14 diferentes nações no Estado do Acre. Somos 10 mil indígenas. Temos 28 terras indígenas espalhadas pelos 22 municípios. Temos 81 escolas indígenas diferenciadas. Somos 102 professores bilíngües. Temos 1.861 alunos e temos nossos próprios materiais didáticos. (Prof. Edson Ixã Kaxinawá/Jornal Yuimaki, ano VII, 1998).

Outro importante aspecto do trabalho realizado pela CPI-AC, foi a relevância dada à interculturalidade durante os cursos de formação. Desde o I Curso a CPI-AC reuniu mais de uma etnia num mesmo espaço, atitude que não era recomendada por outras linhas de trabalho. Mas, devido à conjuntura política da época, onde a demanda de várias lideranças da região por apoio da CPI-AC, e não só dos Kaxinawás, como também a outras etnias:

Não pudemos nos dar ao luxo de fazer um curso só para Kaxi, depois um curso só para Katukina já que isso não era viável enquanto política de educação. Se fosse atender só uma etnia, deixaríamos de atender a outras. Optamos, então, por atender um maior número de participantes sendo, portanto multiétnica a constituição do grupo.

A própria heterogeneidade do grupo de professores nos cursos remete à outra importante característica do trabalho de educação da CPI-AC:

A possibilidade de manutenção e fortalecimento da identidade está relacionada com a idéia de diferença. Quer dizer, a construção da idéia do eu depende da construção da idéia do outro. Digamos que essa marca de uma identidade que se constrói no respeito à alteridade, à diferença, foi uma das características desse trabalho que hoje tem sido reproduzida em outros Estados, como política pública. Embora, depois, no desenrolar da proposta

educativa, seja feito um recorte uniétnico, pois cada grupo vai pensar particularmente suas características. Durante os cursos os professores trocam experiências para saber o que é próprio e o que é diferença entre eles: línguas, metodologia, rituais e outros aspectos da cultura.

Na questão da identidade, vale ressaltar que os índios do Acre nunca haviam tido a oportunidade de reunir-se antes como por ocasião dos cursos de formação:

A criação de um pensamento indígena, que chamamos também de um sentimento pan-étnico, a partir dessa categoria macro de ser índio, além de ser Kaxinawá, ser índio do Acre, ser índio brasileiro e latino-americano, isto só é possível em ambientes de interação multiétnica. Hoje um importante elemento do nosso trabalho é que os índios do Acre estão começando a se entender numa ampla rede indígena latino-americana como parte de um movimento social transnacional. Alguns já foram à Costa Rica, à Nicarágua e este anos os índios Quíchua da Bolívia estiveram aqui visitando-os no programa.

Enfim, o trabalho de Nietta Monte, na coordenação da equipe pedagógica da CPI-AC, deu início a uma nova forma de pensar e fazer a educação escolar indígena.

4.3. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNE/I)

Nietta Monte foi convidada pelo MEC para coordenar a equipe responsável pela elaboração do RCNE/I, junto a um grupo de quase trezentos colaboradores de todo o país. O documento foi discutido ao longo do ano de 1998, tendo sido

entregue, em cerimônia oficial do Presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministro da Educação Paulo Renato e pela primeira dama e socióloga Ruth Cardoso. Participaram da elaboração do documento, além das organizações indígenas, outras instituições civis e universidades, e, sobretudo, profissionais que estão atuando na área de educação indígena:

O Referencial reúne os princípios contemporâneos que garantem a educação específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural a que têm direito as diversas sociedades indígenas do país. Oferece subsídios aos professores das escolas indígenas e aos técnicos dos sistemas de ensino sobre aspectos variados dos processos de ensino-aprendizagem desejáveis nas áreas de conhecimento próprias às escolas indígenas brasileiras. Além disso, dá sugestões de trabalho a serem discutidas e criticamente apropriadas para o ensino de Línguas (portuguesa e indígena), Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Ed. Física ao longo do Ensino Fundamental. (Monte, 1999, p. 9).

Nos meses de *insônia, labuta e memorável tensão* que precederam a finalização do RCNE/II, Nietta teve a missão de juntar dados, chegar a um consenso de idéias e imprimir a diversidade na igualdade para fazer valer os princípios da pluralidade cultural. O referencial, segundo Nietta é:

Um guia de orientação, um texto de subsídio, formativo e informativo, para que Estados e municípios possam inteirar-se, respeitar e incentivar a nova política pública atualmente em vigor para as escolas indígenas, a partir de um marco jurídico expresso na Constituição e na LDB.

A elaboração do RCNE/I teve como reflexão principal os modos de conceber e realizar relações de ensino-aprendizagem no contexto de sociedades indígenas brasileiras, estando reunida no documento as diversas experiências de educação vivenciadas no país, em diferentes áreas de estudo, tendo sido considerada também a inter-relação dessas áreas, através dos temas transversais:

Essa tarefa, por seu desafio teórico e político, deixou-nos em estado de tensão durante toda a formulação do Referencial. Optamos por uma metodologia de participação democrática, que envolveu gente de várias tendências em suas especialidades.

Além disso, enfrentamos uma operacionalização complicada pelos limites financeiros e de tempo do governo brasileiro, através do MEC. Com tudo isso, estamos felizes ao ver o documento pronto, e esperamos que seja muito lido e discutido nas diversas regiões do país entre os professores índios e seus assessores.

Este ano, no Acre, estamos inaugurando o uso pedagógico do Referencial, lendo-o e comentando-o em todas as disciplinas do XIX Curso de Professores. (Monte, 1999, p. 10).

O Referencial, pela forma de organização do texto curricular, com grande participação da sociedade civil, apresentou, além do desafio político e metodológico, uma louvável qualidade estética no produto final:

O RCNE/I passou a representar uma proposta curricular original e apurada, não só no sentido da qualidade gráfica e pictográfica de sua apresentação, como no importante resultado editorial e político dos 'destaques laterais'. Esses são escritos que compõem um texto paralelo, feitos

exclusivamente com depoimentos orais e escritos de vários professores indígenas sobre temas relacionados aos capítulos. Isso fez as vezes de um lead original dos assuntos tratados. Fizemos muita questão de que o documento não fosse a 'cara-pálida' dos assessores não-indígenas chamados a colaborar, mas expressasse essa força política e poética dos desenhos e textos indígenas. (Monte, 1999, p. 11).

Fizemos também uma entrevista com Nietta, em 15 de junho de 1998 quando o Referencial ainda não estava finalizado, e levantávamos a discussão da Educação Física no documento e, conseqüentemente, nas escolas indígenas. Para tanto, perguntamos à Nietta: **Qual a concepção de Educação Física que você ameahou, enquanto educadora que tem acompanhado o processo de discussão e definição desse campo em relação à educação indígena?**

Nietta - Foi sobretudo na experiência do RCNE/I que a gente pôde ir um pouco mais fundo na reflexão sobre o tema da Educação Física no currículo das escolas indígenas, pois, ela nunca fora praticada como disciplina nas escolas que fazem parte das experiências dos últimos quinze, vinte anos com a educação indígena, época marcada por um novo paradigma, digamos, dos anos oitenta para cá. Agora, com o RCNE/I e com o nosso próprio trabalho, está havendo a oportunidade de aprofundar qual lugar de fato que a Educação Física pode ter. No RCNE/I houve a colaboração de um antropólogo, Fernando Luís Vianna, o autor desta parte do documento, que tomou, por sua vez, todo um cuidado quanto ao papel, digamos, polêmico, que essa área enquanto disciplina, pode ter. Dependendo da forma como ela é incorporada no projeto pedagógico, pode servir a um projeto etnocêntrico, de domesticação da rica cultural corporal indígena. Ao

invés daquilo que a gente acredita que deve haver: valorização do indivíduo, das identidades étnicas, do seu potencial criativo. No RCNE/I, a estruturação do texto de Educação Física foi a mais complicada, ao mesmo tempo, uma das mais bem resolvidas. Porque tinha-se que partir de uma pergunta: será que é necessário ter Educação Física entre os índios? A matemática e as línguas sempre foram áreas de estudo unanimemente advogadas por todas as pessoas e sociedades indígenas que quiseram ter escolas nas suas aldeias. Agora, com a nova LDB, com os PCN's e com os RCNE/I e por toda essa nova reflexão que se estruturou sobre as práticas de educação no Brasil, foi a vez de se pensar junto à sociedade nacional, que lugar a Educação Física pode ou não ocupar nas escolas indígenas. Ao mesmo tempo, sabemos que tem comunidades indígenas no Brasil onde, não só as práticas de jogos tradicionais estão desaparecendo, como também muitas outras práticas da cultura. Então, nesses casos, a Educação Física, assim como outras áreas de estudo, passam a ter um lugar de revitalização de práticas culturais extremamente importantes que estão em desaparecimento, os jogos, brincadeiras, como você sempre apontou na sua proposta de trabalho conosco. Por outro lado, as atividades esportivas aparecem como uma possibilidade muito grande na Educação Física, mas este é um outro aspecto, no caso, da escola trazendo novas informações para o convívio intercultural. No Referencial, defende-se não só a presença dos esportes, mas também de práticas de outros povos indígenas ou não, já que a dimensão da interculturalidade permite isso. Mas, eu não tenho as respostas. As respostas devem ser dadas pelas comunidades indígenas ao serem convidadas a definir o lugar desse campo de saber na sua comunidade. De haver sempre uma pergunta para iniciar a conversa sobre o currículo com eles. Vocês querem dedicar

um tempo de escola para estudar isso, ou vocês consideram a Educação Física como algo que já está aprendido e, portanto, não precisa ser ensinado nas escolas?

NOTAS

1. Deram grande contribuição ao trabalho da CPI-AC os seguintes consultores: Adair Palácio (UFPE), Ruth Monserrat (UFRJ), Eduardo Sebastianni (UNICAMP), Márcia Spyer (UFMG), Tereza Maher (UNICAMP), Cláudia Matos (UFF) dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA

Por pretender a construção do homem, não de qualquer homem, mas de um homem fraterno, solidário, tolerante e aberto à alegria de novas experiências, a Educação não pode ser pensada senão interagindo com o universo de conhecimento que a cerca e do qual ela faz parte. (Garcia, 1994, p. 64).

Avaliando a experiência desenvolvida nesta pesquisa, destaco inicialmente a questão política e ética que pressupõem o trabalho com educação escolar indígena.

Conhecer o ponto de vista do outro, com o olhar daqueles que vivem em outra sociedade e numa cultura diferente da nossa, é o primeiro passo, se desejamos realmente conhecer outros grupos humanos.

As sociedades indígenas vivem num mundo ativamente em construção, com organização e educação próprias, ainda que imersas e dependentes de um sistema social nacional como pude observar às vezes em insignificantes detalhes, mas de extrema gravidade para esses grupos. A esse respeito recordo um caso insólito ocorrido quando estive entre os Ashaninka do Rio Amônia, comunidade que se localiza num afluente do Rio Juruá, na fronteira com o Peru. No centro da aldeia havia um mastro, onde ficava hasteada uma bandeira

brasileira, e eu não observara nenhuma explicação para o fato. Fui informada posteriormente, que tratava-se de uma exigência do exército, devido à região estar localizada na rota do tráfico de cocaína. Os militares solicitaram o hasteamento da bandeira para evitar algum “engano” no caso de busca e perseguição aos traficantes. E, de fato, durante o período em que estive lá, assisti, quase diariamente, aviões sobrevoando a aldeia.

É de fundamental importância para o pesquisador perceber a relatividade de sua cultura, se tem intenção de participar de uma ação política transformadora, ao mesmo tempo em que é preciso medir a todo momento o teor político e o espaço pedagógico como instrumentos de criação, inovação e reforço das identidades, de dentro para fora, do movimento social no qual se propôs a colaborar.

Em meu caso, tinha o desafio de tratar uma disciplina do currículo — a Educação Física — criticamente, ao mesmo tempo impedindo que a ideologia, através da qual me impulsiono, pudesse fechar-se sobre mim, tornando-me resistente às mudanças decorrentes do contexto da pesquisa, ao mesmo tempo que suscitasse uma prática de fortalecimento da identidade dos grupos étnicos envolvidos.

Outra questão refere-se às minhas próprias limitações teóricas, circunstância na qual me situo como *aprendiz* que percorreu uma longa estrada repleta de descobertas. Embora pesquisadora iniciante, e tendo privilegiado o lado empírico, nesse trabalho, era necessário colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais esta pesquisa não faria sentido. Assim, tomei por base uma proposta de pesquisa alternativa (pesquisa-ação) na

qual pude contar com os meios de responder aos problemas reais aqui apresentados, na busca de soluções para os mesmos, situação em que os procedimentos convencionais teriam sido de pouca valia.

Desse modo, na especificação de pesquisa-ação aqui assumida, apresentava-se a possibilidade de acontecer uma ação de minha parte, no problema sob observação, tendo sido encontrada uma ação reivindicatória no contexto apresentado: a solicitação dos professores em ter acesso às informações de práticas corporais da sociedade envolvente, especificamente de esportes como o futebol, e a constante recomendação dos diversos consultores das disciplinas que compõem o currículo da CPI-AC, em utilizar os conhecimentos das práticas lúdicas das sociedades indígenas em suas áreas de conhecimento. E, por fim, da possibilidade de inclusão da disciplina Educação Física no currículo de magistério indígena, garantindo-se, sobretudo, os pressupostos estabelecidos nos eixos temáticos terra, língua e cultura dimensionados, como marca didático-pedagógica do referido projeto curricular e, a sua posterior efetivação, ou não, nas escolas indígenas do Acre.

Decorrente dessa ação junto aos grupos indígenas envolvidos, encontrava-se, a ela diretamente relacionada, uma possível interferência dessa pesquisadora nas decisões a serem tomadas pelos professores, cuja conjunção acredito não estar em nosso domínio pelas características organizacionais, políticas e pedagógicas dos professores indígenas. Como podemos concluir da colocação de Monte (Rio Branco, 15.06.1998):

Os professores indígenas tem um esquema de interpretação e resistência, digamos assim, que são

inusitados. Essas pessoas são todos homens feitos, maduros, vivendo em terras próprias, com sistema de autonomia e auto-determinação muito avançados. Na verdade, eles agora estão em suas aldeias dando aula do que eles decidiram, não tem assessor lá. Eles estão tomando decisões próprias e registrando essas ações nos diários de classe. Eles trabalham com muita liberdade. Não há nenhuma "ordem", pois eles sabem que nosso projeto tem um alto nível de flexibilidade. As decisões curriculares são sempre dos professores: a que horas vão dar aula, que conteúdo, etc. Eles estão reinventando as aulas que receberam aqui e modificam aquilo que não interessa, se de fato não for importante e significativo para eles. O que eles não viram sentido tenha certeza que não vai ser usado por obrigação.

Como, desde a década de 1980, tenho participado dos movimentos de apoio ao índio, sinto-me identificada grandemente com esses movimentos sociais, por isso mesmo considero de extrema gravidade propor ações que envolvam essas minorias étnicas.

Nesse sentido, ao iniciar o trabalho no Curso de Formação sabia não estar lidando *apenas* com os conteúdos de uma disciplina do currículo, mas, com uma realidade social estraçalhada por forças opostas. Não se tratava, portanto, de um trabalho pedagógico com fórmulas exatas, milagrosas, mas sim, de aprender com o momento, com as transformações históricas dos grupos indígenas, a partir de uma realidade que eu procurava conhecer. Tentei fazer com que as discussões se dessem num ambiente, onde fosse possível, dentro de minhas limitações, estabelecer um diálogo para que a relação entre nós fosse de cooperação, e cujos dados fornecidos ampliassem os saberes que esperávamos construir. O

próprio método de trabalho exigiu dos educadores (e também de mim) uma definição de atitudes para com os sujeitos a quem pretendia-se ensinar, e o que ensinar. Não se tratou, assim, de um método pedagógico passível de descrição precisa quanto aos passos, as técnicas, as formas de introdução do mesmo.

O que aconteceu durante todo o processo foi a decifração de uma área do conhecimento como um campo de oportunidades onde os professores desafiados pela problematização de sua própria realidade apreenderiam, baseados em novos dados, essa realidade e estariam no controle do que seria decidido a ser feito.

O caminho para estabelecer um diálogo entre culturas passava necessariamente pelo conhecimento das diferentes realidades que estavam enfocadas em nossas discussões. Nesse sentido, reconheço que cometi um erro de percurso ao adotar os questionários escritos. Eu havia feito essa escolha baseada não só no conhecimento de que todos os professores presentes no curso são bilíngües, mas, na tentativa ganharmos tempo nas aulas para as discussões desses questionários. O fato é que, a cada ano, novos professores chegam para fazer sua formação, e outros estão ainda iniciando a caminhada. Por outro lado, alguns professores já fazem sua formação desde o I Curso em 1983, como é o caso de: Norberto Sales Tenê, Joaquim Maná, Isaias Sales Ibã, Anastácio Maia Banê, Rufino Sales Maná. Assim, existe uma diferenciação, no domínio da língua portuguesa escrita. Só mais tarde, no decorrer do curso, observei que os demais consultores utilizam sempre o gravador, permitindo assim, melhor fluência aos professores, o que não é conseguido uniformemente na escrita. No entanto, as questões respondidas nos deram uma variedade de

dados que careciam de aprofundamento. O fato é que os professores índios são muito conscientes de sua responsabilidade para com suas comunidades e gostam de transmitir aos consultores, da melhor forma possível, o seu universo existencial. O que em língua portuguesa demanda tempo (que em nossos encontros era escasso) de redação. Assim, nem todos os professores presentes no curso responderam ao questionário. De um total de trinta e seis, quatorze responderam o questionário das brincadeiras e vinte e quatro responderam o questionário de futebol. Os professores que não responderam levaram os questionários e, a partir da observação do cotidiano da aldeia, iriam respondê-los para trazer no próximo curso.

No terreno das possibilidades, os professores índios do Acre, tiveram a ocasião de ampliar, no leque de disciplinas do currículo, um novo campo de conhecimento, ao mesmo tempo tendo sido explicitado que este conhecimento não era impositivo. A existência da presença dos conteúdos da cultura corporal no currículo da CPI-AC, era já um fato, em Geografia, Matemática, Línguas, Ciências e em História. A novidade é que estes conteúdos agora foram trazidos por um especialista, num campo próprio, como instrumento pedagógico e metodológico. No Brasil, a experiência do Acre foi uma das pioneiras, trazendo uma reflexão de que se a Educação Física for entendida como prática desnecessária à escola, não vai haver, ou, se for do interesse das comunidades, serão os professores a conduzir o processo, baseados na discussão de suas necessidades:

O nosso projeto hoje tem uma equipe enorme de biólogos, de engenheiros florestais, de técnicos agrícolas e tem muita

gente chegando para atender a essas novas demandas e a educação física do mesmo modo ocupa um lugar como um campo também de reflexão sociológica. (Monte, Rio Branco, 15.06.1998).

No âmbito da educação indígena, procurei ter cautela para não tratar os conhecimentos da Educação Física de maneira abrupta, sem a devida atenção com a maneira indígena de elaborar seus conhecimentos sobre o mundo.

Sendo assim, acredito que a Educação Física na escola indígena apresenta as seguintes possibilidades: servir como elemento de releitura das práticas corporais da sociedade envolvente,² servir como elemento de revitalização cultural e reforço da identidade. Esses dois elementos, como foram vistos nos itens 3.5 e 3.6 propiciariam uma aprendizagem contextualizada e mais efetiva para as comunidades indígenas.

Quando nos referimos à aprendizagem contextualizada, estamos nos reportando ao fato de que cada grupo cultural específico produz indivíduos de acordo com suas formas culturais, sendo estas determinadas por sua organização social, através da qual este indivíduo é capaz de ver e operar no mundo.

Entendemos que a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano não se refere apenas a um amplo cenário onde se desenrola a vida individual. O grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado, no qual todos os elementos são carregados de significado e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis. Assim, se o bebê é colocado para dormir numa esteira, berço ou rede, se quem o alimenta é a mãe

ou outro adulto, do sexo masculino ou feminino, se o alimento é levado à boca com a mão, talheres ou palitos, as crianças são submetidas aos conteúdos culturais considerados importantes naquele grupo. Estes são alguns exemplos da multiplicidade de fatores que vão definir qual é o mundo em que o indivíduo vai se desenvolver.

O fato de que o ser humano é capaz de operar mentalmente sobre o mundo (isto é, fazer relações, planejar, lembrar, comparar, etc.) supõe um processo de representação mental. Sendo assim, o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. E, os elementos que serão a ponte na relação entre o indivíduo e o mundo — todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural — são fornecidos pelas relações entre estes indivíduos.

Assim, a aprendizagem contextualizada pode ocorrer num contexto significativo para a criança. Antes, no entanto, seria necessário investigar quais as práticas culturais de cada etnia acreana que permitisse aos professores índios efetivar ludicamente sua tarefa nos contextos culturais próprios de cada grupo.

Esse passo foi dado a partir do plano de pesquisa elaborado pelos professores indígenas, visando sistematizar um trabalho de observação e levantamento, através do registro, do cotidiano das aldeias. A abordagem utilizada segue a direção prática-teoria através da coleta de registros e redação conjunta dos resultados, em parceria com assessores e/ou consultores, visando a publicação e apresentação desses resultados em eventos diversos.

Portanto, da resultado obtido pelo presente trabalho realizado, tanto pela leitura dos relatos de campo dos assessores e consultores da CPI-AC, nos dezoito anos de experiência em educação indígena, desta instituição, no Acre, quanto pela leitura dos diários de classe, livros e cartilhas de autoria dos professores indígenas, como também pelo conhecimento da trajetória da educadora Nietta Lindemberg Monte como uma das principais responsáveis pelo projeto educacional da CPI-AC, e, sobretudo pelas discussões e atividades desenvolvidas e troca de experiências havidas durante o XVIII Curso de Formação, a partir do qual foram definidas as pesquisas, é que entendemos a Educação Física tendo como papel na escola indígena de:

1. Ser instrumento de afirmação da identidade cultural indígena:

Qual é a nossa educação física? Como são as caçadas, as pescarias, os trabalhos? No próximo ano de 99 vou apresentar e discutir nossa educação física indígena junto com os professores. (Prof. Evaristo Silva Banê/Kaxinawá do Alto Purús).

2. Dialogar e respeitar os conhecimentos da cultura corporal dos grupos indígenas:

Eu preciso pesquisar a educação física porque eu pretendo aprender junto com meus alunos na minha comunidade. Eu acho que já existia educação física na aldeia porque os índios já faziam a brincadeira que a professora fez no primeiro dia de aula. Eu vou pesquisar com os velhos para que eu tenha mais experiência de ensinar para meus alunos na sala de aula. (prof. Edson Meireles/Jaminawa).

3. Tornar mais transparentes as práticas corporais da sociedade não-indígena, que são constantemente introduzidas na relação intercultural:

Eu pretendo desenvolver a seguinte pesquisa na minha aldeia, as brincadeiras tradicionais dos Hunikui. Conhecer a origem e fundamentos do esporte corridas como forma de ampliar a experiência intercultural. Conhecer a função dos jogos na educação tradicional indígena. (Prof. Josimar Tui Yurumapa/Kaxinawá do Rio Breu).

4. Auxiliar nas relações das sociedades indígenas com a sociedade envolvente:

Eu ainda não tenho prática, mas eu quero aprender a pesquisar o que eu ainda não estudei. Eu acho muito importante pesquisar porque nós professores temos que aprender várias coisas para a nossa comunidade respeitar o nosso trabalho e ver nossa capacidade de ensinar dentro da escola. Eu pretendo desenvolver a seguinte pesquisa na minha comunidade: como são as brincadeiras dos meninos e como surgiu o esporte. (Prof. Rufino Sales/Kaxinawá do Alto Tarauacá).

5. Ser suporte para alternativas pedagógicas no projeto educacional das escolas indígenas:

Vamos pesquisar na educação física: as festas tradicionais, os brinquedos, os nomes. Que tipos de brinquedos são utilizados para brincar. Se os meninos brincam e se as meninas brincam. Saber se é do próprio povo ou se foi emprestado de outros. Quais são as brincadeiras de hoje e se teve mudança ou não. Registrar tudo isso para servir de material para trabalhar na escola. (Professores Ashaninka: Isaac Pinhanta, Valdete Pinhanta, Komāyari).

Em muitos aspectos, o Brasil contemporâneo é um país mais indígena, do que normalmente se admite. Ainda que culturalmente descaracterizada pela interação secular, a presença indígena é percebida claramente, não só na fenotipia, mas também particularmente na região Amazônica.

A situação de visibilidade e exposição negativa a que estão sujeitas as populações indígenas em nosso país, exigem que todos os segmentos sociais sejam esclarecidos a respeito da promoção e proteção dos direitos dessas sociedades.

Nesse sentido, acredito que este trabalho trouxe importantes contribuições, tanto reconhecendo os reclamos dos grupos indígenas em assumir crescentemente o controle de suas questões internas, quanto apoiando as decisões que lhes dizem respeito. Com isso, entendo serem possíveis vários desdobramentos desse trabalho.

Para a Universidade Federal do Acre será possível buscar a cooperação, em programas de política indigenista, juntamente com outras instituições, na formação e treinamento de pessoal para: a realização de cursos; pesquisas; assistência à saúde e, na implementação de projetos de desenvolvimento de interesse dos grupos indígenas acreanos.

Por outro lado, embora as populações indígenas acreanas estejam, até certo ponto, incorporadas à rede de produção e de consumo da sociedade envolvente, vêem a si mesmos como membros de comunidades culturalmente diferenciadas, mesmo que essa questão não seja do conhecimento de grande parte da população local. Faz-se necessário, por isso mesmo, um esforço

pedagógico de informação e formação da sociedade acreana quanto à promoção dos direitos das populações indígenas locais.

Portanto, outra contribuição desse trabalho será a divulgação, no âmbito das licenciaturas da UFAC - através de seus futuros professores e formadores de opinião — quanto à participação histórica e cultural do índio, na formação sócio-cultural do Acre.

E, por fim, espero ter contribuído com a discussão sobre a questão da inclusão da disciplina Educação Física no currículo indígena pensando-a, principalmente, como Educação Física *diferenciada* do conjunto de conhecimentos que os grupos indígenas possuem independentemente da escola, sendo pensada, a partir desse momento, para complementar e ampliar esse conhecimento, e não para substituí-lo.

Assim, finalizamos a fase embrionária do que poderá vir a ser a Educação Física nas escolas indígenas do Acre, conforme seja definido por cada grupo étnico local. Neste módulo do XVIII Curso de Formação de Professores Índios da CPI-AC aconteceu a primeira aproximação dos professores indígenas com essa área de conhecimento, tendo sido aberto mais um canal de comunicação no diálogo intercultural.

Por isso mesmo, nas parcerias interinstitucionais, deve ficar claro que cabe, à cada comunidade, decidir o que deve acontecer nas suas escolas, e não às Secretarias de Educação (estadual e municipais), à Universidade, ou a qualquer outra instituição.

Considero, por isso mesmo, de extrema importância a existência dos Cursos de Formação de Professores Indígenas da CPI-AC e de outros que possam ser implantados, para que os professores índios estejam permanentemente recolhendo e elaborando novas informações e conhecimentos, no sentido de refletir sobre o campo de conhecimentos da Educação Física, buscando seu papel de pesquisadores da cultura corporal de seu grupo étnico, de outros grupos indígenas e da sociedade não-indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Terry Valle, IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. Regulamentação das terras e organização política dos índios no Acre (1975/94). In: *Povos indígenas do Brasil*. Seção Acre. São Paulo: Socioambiental, 1995.
- . *Kaxinawá do Rio Jordão: História, território, economia e desenvolvimento sustentado*. Rio Branco: CPI, 1994. In: *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BALDUS, Herbert. *Tapirapé: Tribo Tupi no Brasil Central*. São Paulo: Nacional/USP, 1970.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em aberto*, Brasília, v.14, n. 63, p. 18-33, jul./set.1994.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BORSARI, José Roberto. *Futebol de campo*. São Paulo: EPV, 1989.
- BRACHT, Valter. A construção do capo acadêmico "educação física" no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física? In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 1986, Belo Horizonte. *Coletânea*. Belo Horizonte: UFMG/EEF/Centro de Estudos do Lazer e da Recreação, 1986.
- BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.
- . *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. nº 9. 394 de
- . Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: 1988.

Referências bibliográficas

- BRUHNS, Heloisa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993.
- CAPARROZ, F.E. *A Educação Física como componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola*. São Paulo: PUC, 1996. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia, 1925.
- CARLAN, Paulo. *A produção do conhecimento da educação física brasileira e seu poder de intervenção na educação física escolar*. Florianópolis: UFSC, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.
- CALIXTO, Valdir de Oliveira *et al.* *Acre: Uma história em construção*. Rio Branco: Fundação de Recursos Humanos da Cultura e do Desporto. 1985.
- CARMO, Apolônio Abadio. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Superstições e notas de etnologia brasileira*. Rio de Janeiro: Antunes, 1958.
- . *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: USP/Cortez, 1985.
- COELHO, Eduardo Prado. *Jornal do Brasil*. Caderno Idéias, 3 mar. 1991. p. 4.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORDEIRO, Enio. *Política Indigenista Brasileira e Promoção Internacional dos Direitos das Populações Indígenas*. Brasília: Instituto Rio Branco/Fundação Alexandre Gusmão/ Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

Referências bibliográficas

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GERMANO, José Wellington. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- GLORIA, Oto. *Pontos de Futebol*. Porto Alegre: Escola de Educação Física do Instituto Porto Alegre, 1972.
- GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GREGOR, Thomas. *Mehináku. O drama da vida diária em uma aldeia do Alto Xingu*. São Paulo: Nacional / IN/MEC, 1982. (Coleção Brasileira).
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.
- HALLOWEL, A I. As bases protoculturais da adaptação humana. In: MUSSOLINI, G. *Evolução, raça e cultura*. 2: ed. São Paulo: Nacional, 1974.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- JORNAL A Gazeta, Rio Branco, 14 jun.1998. Caderno I, p.5.
- KAHN, Marina, FRANCHETO, Bruna. Educação indígena no Brasil: Conquistas e desafios. *Em aberto*. Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.
- KISCHIMOTO, Tizuko M. *Jogos tradicionais infantis*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que falta? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHUNS, Heloísa Turini (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1985.
- LARAIA, Roque de Barros. *Los Índios de Brasil*. Madrid: Editorial Mapfre, 1993. (Colección Índios de America).
- LEAKEY, R. E. *A evolução da humanidade*. São Paulo: Melhoramentos, 1981.
- LEAKEY, R. E, LEWIN, R. *Origens*. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

- COSTA, Lamartine P. A reinvenção da educação física e do desporto segundo paradigmas do lazer e da recreação. *Desporto e sociedade*, Lisboa, n. 24, p.12-14, 1987.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas: desenho de um currículo de magistério indígena*. Rio Branco: Poronga, 1997.
- . *Atlas Geográfico Indígena do Acre*. Rio Branco, 1996.
- . *As Primeiras Letras*. Rio Branco, 1997.
- . *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DAMATA, R. O corpo brasileiro. In: Strozemberg, I (org.). *De corpo e alma*. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.
- DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. v. 1, n. 55, p. 71-98, 1985.
- DUARTE, Orlando. *Futebol: histórias e regras*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- EHRENREICH, Paul. Contribuição para a etnologia do Brasil. In: *Revista do Museu Paulista: nova série*. São Paulo, n. 2, p. 7-136, 1948.
- EMIRI, Loreta. MONSERRAT, Ruth (org.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras/Operação Anchieta, 1989.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 121. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- FILHO, Lino Castellani. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.
- GARCIA, Pedro Benjamim. *Relatório do Projeto de Educação do Centro de Trabalho Indigenista* [s.l.:s.n.], 1996.

- LEITE, Yone. FACÓ, Marília. SOUZA, Tania Clemente de. O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições lingüísticas. In: *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero/UFRJ, 1987.
- . *Sociedades Indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio De Janeiro: Marco Zero/UFRJ, 1987.
- LIMA, Fernando de Castro Pires de A . *A arte popular em Portugal*. Lisboa: Verbo, 1996.
- MARTINS, M.L. *A lição da samaúma: formação de professores da floresta*. Rio Branco: CTA/Porongá, 1994.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucites, 1987.
- MAZA, Gonzalo E. *Abrir janelas para o futuro: cinco reflexões sobre alianças para a educação das ideologias - a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Porto Alegre: Relume Dumará, 1994.
- MASSÔ, João Alberto. *Os índios Cachararys*. Rio Branco: [s.n.], 1910.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPV/EDUSP, 1974.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo...e "mente"*. Campinas: Papyrus, 1990.
- MELLO, Alexandre Moraes. *Jogos populares infantis como recurso pedagógico de educação física escolar de 1º grau no Brasil*. Rio Janeiro: UFRJ, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, 1985.
- MONTE, Nietta Lindemberg. *Escolas da Floresta*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- . *Linguagem em contexto escolar indígena: o caso do Acre*. *Cadernos ESSE*. Niterói, n.1, p. 35-41, 1993.

Referências bibliográficas

- . Entrevista. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.5, n. 26, p.9, mar./abr. 1999.
- NÓVOA, Antonio. *História da educação: Perspectivas atuais*. [s.l.] 1994, (mimeo).
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é educação física?* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- . *Sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1988.
- RIBEIRO, Darcy. *Os Índio e a Civilização*. Petrópolis: Vozes, 1986
- ROUYER, Jaques. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres. In: ROUYER, Jaques *et al. Desporto e desenvolvimento humano*. Portugal: Seara Nova, 1977.
- PICOLLI, Jacó Cesar. *Sociedades tribais e a expansão da economia da borracha na área Juruá-Purús*. São Paulo: PUC, 1993. v.1 tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.
- SAVIANNI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TAFFAREL, Celi N. Z. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

Referências bibliográficas

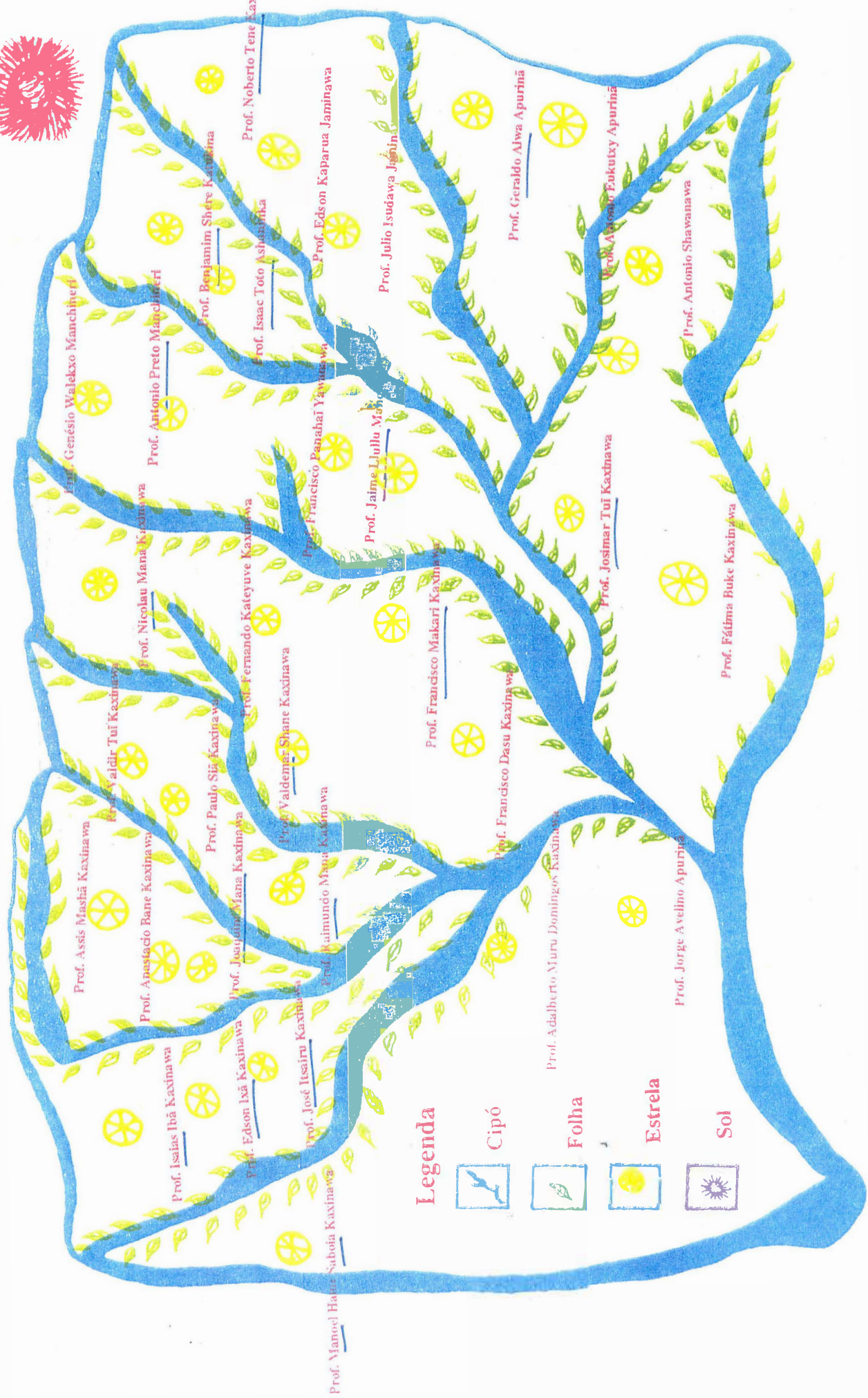
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Normas para publicações da UNESP.*

São Paulo: UNESP, 1994.

VIANNA, Fernando Luiz de Brito. *Os índios e o futebol no Brasil: uma proposta de pesquisa num campo inexplorado.* São Paulo: USP - Departamento de Antropologia, 1997. (Projeto de Pesquisa).

ZABALZA, M.A . *Los diários de classe.* Barcelona: PPU, 1991.

ANEXOS



Legenda



Cipó



Folha



Estrela



Sol

PROGRAMA DE JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

INTRODUÇÃO



Preparação para festa do narini - foto Mail Silva/1987

A área de estudo chamada tradicionalmente de Educação Física, aqui denominada como Jogos e Brincadeiras Indígenas, apresenta-se no Currículo sob a perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal em sua relação com a educação escolar. Entende-se desta maneira, o acervo de formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: danças, jogos, lutas, exercícios ginásticos, mímicas e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica da realidade vivida pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Os temas da cultura corporal podem ser incorporados às áreas de estudo currículo escolar em contexto indígena, considerando-se que a quase totalidade das comunidades indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas, sem distinção de etnia, gênero, ou faixa etária, desempenha atividades físicas cotidianas regulares, sejam as atividades produtivas, de âmbito doméstico e no espaço público da aldeia, sejam as rituais e

lúdicas, em que mesmo meninos e meninas participam desde os primeiros anos de vida.

É fato também que estas comunidades demonstram grande interesse em conhecer as diferentes formas de esporte e jogos relacionados às atividades físicas existentes na sociedade envolvente. Mencionamos entre estas, especialmente o futebol, que tem tido sua introdução mais sistemática nas aldeias a partir da vivência dos professores durante os cursos de formação. Eles dedicam uma parte do tempo de sua convivência para tal prática, entendida como relaxamento, convivência interétnica e espírito de equipe. Mencionamos também outro tipo de jogos de natureza menos física e mais mental, como o jogo de dominó, o bingo, o jogo de dama e outros, introduzidos nas atividades de matemática e línguas, como expressão de aspectos lúdicos de nossa metodologia nestas disciplinas.



Festa de mariri do povo Kaxinawá do Alto Purus - foto Mírio da Silva/1987

elementos de apoio às relações de ensino- aprendizagem.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS



Partida de futebol entre alunos da escola Alto Purus - foto Malu/Ochoa97

solidariedade e cooperação já presentes nas relações sociais indígenas

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal no cotidiano das diversas etnias presentes

Organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples dentro e fora da escola.

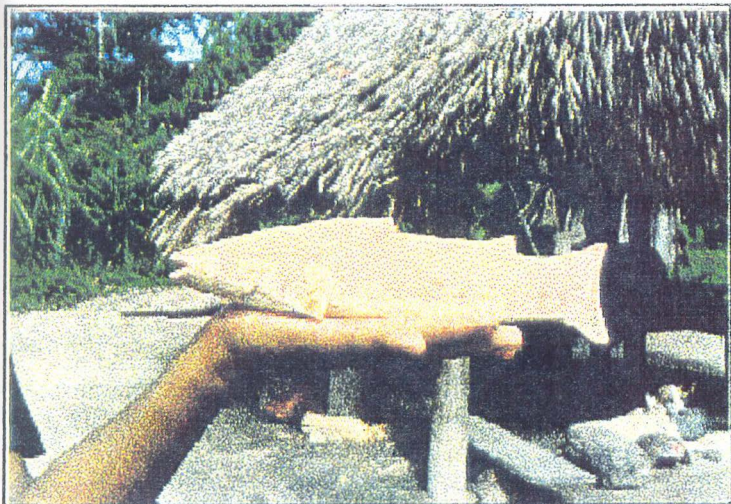
OBJETIVOS DO PROFESSOR:

Recomenda-se, assim, a inclusão de uma área de estudo de Jogos e Brincadeiras na perspectiva de reflexão sobre a cultura corporal indígena nos cursos formação para ampliação e fortalecimento dos conhecimentos dessa área, tornando-a de domínio e de interesse destes professores e seus alunos nas aldeias; ao mesmo tempo que se busque a recuperação e recriação de práticas tradicionais de jogos e brincadeiras indígenas, apropriados no caso às questões de gênero, faixa etária. Também se permite a utilização didática destes conhecimentos, aplicando-os às demais atividades de ensino das demais disciplinas, como

Considerar o acervo de jogos e brincadeiras relacionados à tradição e às práticas culturais corporais daquelas sociedades para seleção dos conteúdos que permeiarão as áreas de estudo do currículo indígena, oferecendo-lhes ainda o conhecimento de jogos e brincadeiras das diversas regiões brasileiras e de outros países

Conhecer a diversidade de padrões culturais ligados ao corporal que existem nos diversos grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro das diversas culturas.

Participar de diferentes atividades corporais coletivas para fortalecer e ampliar atitudes de



Brinquedo em madeira feita por um jovem Madijá - foto Dedê Mala/1989

Capacitar o professor para a eleição apropriação e exercício dos conteúdos da cultura corporal ao longo dos ciclos e de forma integrada às áreas de estudo do currículo, de acordo com o interesse e adequação aos grupos de alunos (por sexo e faixa etária), visando à saúde, e integração bio-socio-cultural, no meio em que vivem; e também visando a interação crítica de suas realidades específicas com a sociedade não-indígena no âmbito da experiência intercultural.

CONTEÚDOS

História dos Jogos e Brincadeiras nas sociedades indígenas e não-indígenas

Levantamento dos Jogos e Brincadeiras tradicionais de cada etnia

Estudo da diversidade entre as formas diferentes de atividades corporais nas culturas indígenas e não indígenas

Estudo de casos- alguns exemplos de jogos e esportes contemporâneos das sociedades ocidentais atuais- o futebol, o pugilismo, o volley, etc

Jogos e educação: o papel do lúdico na educação.

1-Seleção de Jogos e Brincadeiras para aplicação pedagógica cujos conteúdos impliquem em:

- relações sociais da criança com a família, com outras crianças, os adultos e os velhos.

- relações de trabalho coletivo e individual nas sociedades indígenas não-indígenas

- relações específicas das diversas matérias e áreas de estudo.

-elaboração de brinquedos para jogos individuais e de grupo

-reconhecimento das propriedades dos materiais (cor, forma, volume, textura, sons, etc) sejam eles do ambiente natural ou construídos produzidos pelo homem

ANEXO II

-identificação das possibilidades de ação com os materiais e objetos e das relações destes com a natureza e o homem

- auto-avaliação coletiva dos temas trabalhados

2-Atividades Práticas com jogos e brincadeiras selecionados

Os jogos rituais nas sociedades indígenas atuais-

Jogos infantis e adultos

Jogos femininos e masculinos

Reflexão contrastiva da natureza e função dos jogos na educação escolar e na educação tradicional indígena

ANEXO III

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE XVIII CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Disciplina: Educação Física

Professora: Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque

QUESTIONÁRIO JOGOS

1. Relembre sua infância e faça uma relação das brincadeiras que você fazia quando era criança.
2. As crianças do seu povo ainda fazem as brincadeiras do seu tempo? Sim? Não? Faça uma relação das brincadeiras que as crianças fazem nos dias de hoje na sua aldeia.
3. Quais os locais em que as crianças brincam?
4. Existem brincadeiras que se fazem no verão e outras no inverno? Sim? Não? Quais são essas brincadeiras?
5. Existem brincadeiras só de meninos e outras só de meninas? Se isto acontece faça uma relação para cada caso.
6. Existem em sua comunidade, jogos/brincadeiras feitas apenas por adultos? Quais são?
7. Em sua aldeia é costume fazer brinquedos para as crianças brincarem? Caso afirmativo, faça uma relação desses brinquedos.
8. Você acha que os jogos/brincadeiras podem servir para aprender na escola? Como isso poderia ser feito?

ANEXO IV
COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE
XVIII CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Disciplina: *Educação Física*

Professora: *Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque*

QUESTIONÁRIO FUTEBOL

- **Nome:** _____
- **Etnia:** _____
- **Município:** _____
- **Nome da Escola:** _____
- **Número de alunos:** _____

1. Em sua comunidade tem campo de futebol?

Sim

Não

2. Como o futebol é jogado em sua comunidade?

3. Quais são as regras que vocês usam?

4. Como acontece a combinação para o jogo de futebol? Vêm visitantes jogar com vocês? Quem são?

5. O que você acha das regras do futebol dos nawa?

6. Você acha que a educação física pode ajudar na escola?

ANEXO V

LISTA DE POVOS INDÍGENAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
 (Fonte: Banco de Dados do Programa Povos Indígenas no Brasil - CEDI/Instituto
 Socioambiental, nov/94)

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF (BRASIL) Países/limitrof.	População censo/estim.	Ano
1	Aikaná	Aikanã, Massaká Tubarão	RO	160	1994
2	Ajuru		RO	?	
3	Amanayé	Amanaié	PA	66	1990
4	Anambé		PA	105	1994
5	Aparai	Apalai	PA	?	
6	Apiaká	Apiacá	MT	43	1989
7	Apinayé	Apinajé, Apinaie	TO	718	1989
8	Apurinã		AM	2.800	1991
9	Arapaço	Arapasso	AM	317	1992
10	Arara	Ukarãgmã	PA	158	1994
11	Arara	Karo	RO	130	1989
12	Arara	Shawanauá	AC	300	1993
13	Arara do Aripuanã		MT	150	1994
14	Araweté	Araueté	PA	220	1994
15	Arikapu	Aricapu	RO	?	
16	Ariken	Ariquem	RO	?	
17	Aruá		RO	?	
18	Asurini do Tocantins	Aknáwa	PA	225	1994
19	Asurini do Xingu	Awaeté	PA	76	1994
20	Atikum	Aticum	PE	2.799	1989
21	Avá-Canoeiro		TO/GO	14	1988
22	Awæti	Aueti	MT	80	1990
23	Bakairi	Bacairi	MT	570	1989
24	Banawa Yafi		AM	120	1991
25	Baniwa	Baniua, Baniva	AM Colômbia Venezuela	3.174 ? 1.192	1992 1992
26	Bará		AM Colômbia	40 1.136	1992 1988
27	Baré		AM Venezuela	2.170 1.136	1992 1992
28	Bororo	Boé	MT	914	1994
29	Canocé		RO	?	
30	Chamacoco		MS Paraguai	40	1994
31	Cinta Larga	Matétamãe	MT/RO	643	1993
32	Columbiara		RO	?	
33	Deni		AM	765	
34	Dessano	Desâna Desano, Wira	AM Colômbia	1.458 2.036	1992 1988

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/límitrofes	População Censo/estimad	Ano
35	Enanenê-Nawê	Salumã	MT	243	1994
36	Fulni-ô		PE	2.788	1989
37	Galibi Marworno	Galibi do Uaçá Aruã	AP	1.249	1993
38	Galibi	Galibi do Oiapoque	AP Guiana Francesa	37 2000	1993 1982
39	Gavião	Di güt, Gavião de Rondônia	RO	360	1989
40	Gavião	Parkatejê Gavião do Mãe Maria	PA	325	1994
41	Gavião	Pukobiê, Gavião do Maranhão	MA	150	1990
42	Guajá	Awá, Avá	MA	370	1990
43	Guajajara	Tenethehara	MA	9.603	1990
44	Guarani	Kaiowá, andeva M'bya Päi Tavyterã Xiripá, Apapokuva Chiriguano	MS/SP/RJ/PR/ES/ SC/RS Paraguai Argentina Bolívia	30.000 25.000 3.000 50.000	1994
45	Guató		MS	700	1993
46	Hixkaryana	Hixkariana	AM/PA	?	
47	Iananauá	Yananwá	AC	230	1987
48	Ingarikó	Ingaricó Akawaio, Kapon	RR Guiana Venezuela	1.000 4.000 728	1994 1990 1992
49	Iranxe	Irantxe	MT	250	1994
50	Issé		AM	?	
51	Jaboti		RO	?	
52	Jamamadi	Yamamadi	AM	250	1987
53	Jaminawa	Iamináua Yaminahna	AC Peru	370 600	1987 1988
54	Jarawara	Jarauara	AM	160	1990
55	Jenipapo-Kanindé		CE	?	
56	Jiripancó	Jeripancó	AL	842	1992
57	Juma	Yuma	AM	07	1994
58	Juruma	Yuruma, Yudjá	MT/PA	132	1990
59	Kadiweu	Cadiweo, Cadiuéu	MS	1.265	1993
60	Kóimbé	Caimbé	BA	1.200	1989
61	Kaingang	Caingangue	SP/PR/SC/RS	20.000	1994
62	Kaixana	Caixana	AM	?	
63	Kalapalo	Calapalo	MT	249	1990
64	Kamayurá	Camaiurá	MT	279	1990
65	Kamba	Camba	MS	?	
66	Kambeba	Cambeba, Omágua	AM	240	1989
67	Kambiwá	Cambuíá	PE	1.255	1990
68	Kampa	Campa Ashantika	AC Peru	560 55.000	1993 1993

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/limitrofes	População Censo/estimat	Ano
69	Kanamanti	Canamanti	AM	150	1990
70	Kanamari	Canamari	AM	1.119	1985
71	Kanela Apaniekra	Canela	MA	336	1990
72	Kanela Rankokametra	Canela	MA	883	1990
73	Kantaruré	Cantaruré	BA	?	
74	Kapinawá	Capinawá	PE	354	1989
75	Karafawana		PA/AM	?	
76	Karajá	Carajá Javaé Xambioá	MT/TO	2.450	1993
77	Karapanã	Carapanã	AM Colômbia	40 412	1992 1988
78	Karapotó	Carapotó	AL	1.050	1994
79	Karipuna	Caripuna	RO	30	1994
80	Karipuna do Amapá	Caripuna	AP	1.353	1993
81	Kariri	Cariri	CE	?	
82	Kariri-Xocó	Cariri-Chocó	AL	1.500	1990
83	Karitiana	Caritiana	RO	171	1994
84	Katnena	Camena	PA/AM	?	
85	Kamkina	Pedjá Djapá	AM	250	1990
86	Katukina	Shanenawa	AC	400	1990
87	Kaxarari	Caxarari	AM/RO	220	1989
88	Kaxinawá	Cashinauá, caxinauá, cashinahua	AC Peru	2.700 1.200	1990 1988
89	Kaxixó		MG	?	
90	Kaxuyana	Caxoniana	PA	?	
91	Kayabi	Caiabi, Kaiabi	MT/PA	1.035	1989
92	Kayapó	Kaiapó, Caiapó A'Ukre, Gorotire, Kikretim, Mekragnoti, Kuben-kran-ken, Kokraimoro, Kubenkofre, Metaktire, Pukamu, Xikrin	MT/PA	4.000	1993
93	Kiriri		BA	1.526	1994
94	Kocama	Cocama	AM Colômbia	320 236	1989 1988
95	Kokuiregatejê		MA	?	
96	Krahô	Craô, Kraô	TO	1.198	
97	Kreje		PA	?	
98	Krenak	Crenaque	MG	99	1992
99	Krinati		MA	420	1990
100	Kubeo	Cubeco Cobewa	AM Colômbia	219 5.837	1992 1988
101	Kuikuro	Kuikuru	MT	277	1990

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/límitrofes	População Censo/estimad	Ano
102	Kulina/Madija	Culina Madiha	AC/AM Peru	2.500 500	1991 1988
103	Kulina Pano	Culina	AM	43	1985
104	Kuripako	Curipaco, curripaco	AM Venezuela Colômbia	375 2.585 6.790	1992 1992 1988
105	Kuruaia	Curuaia	PA	?	
106	Machineri	Manchineri	AC	152	1993
107	Macurap	Makurap	RO	?	
108	Maku	Macu, Hupdá Dow, Nadeb Yuhupde, Nular, Cacua	AM Colômbia	2.050 786	1989 1988
109	Makima	Macuma	AM Colômbia	34 98	1992 1988
110	Makixi	Macuxi, Macuxhi Pemon	RR Guiana	15.000 7.500	1994 1990
111	Marubo		AM	594	1985
112	Matipu/Nahukwá	Nafuqua	MT	102	1990
113	Matis		AM	109	1985
114	Matsé	Mayoruna	AM Peru	370 1.000	1985 1988
115	Mawayana		PA/AM	?	
116	Maxakali	Maxacali	MG	594	1989
117	Mehinako	Meinaku, Meinacu	MT	121	1990
118	Mequém		RO	?	
119	Miranha	Mirãnha, Mirãna	AM Colômbia	400 445	1994 1988
120	MiritiTapuia		AM	120	1992
121	Mumchuruku	Mumchurucu	PA	3.000	1990
122	Mura		AM	1.400	1990
123	Myky	Menky, Mumku Menki	MT	56	1994
124	Nambikwara	Nhambiquara, Nambiquara, Habaintesu, Alaintesu, Wasusu, Halotesu, Katitawlu, Kithaulu, Latande, Mamainde, Manduka, Negarote, Sabane, Waikisu	MT/RO	885	1989
125	Nukini	Nuquini	AC	350	1987
126	Ofaié Xavante	Ofayé-Xavante	MS	87	1991
127	Paiaku		CE	?	
128	Pakaa Nova	Wari, Pacaás Novos	RO	1.300	1989

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/límites	População censo/estmat	Ano
129	Paliknr	Ankwayene, Ankuyene Paliku'ene	AP Guiana Francesa	722 470	1993 1980
130	Panará	Krenhakarore, Krenakore, Índios Gigantes, Kreen-Akarore	MT	160	1994
131	Pankararé	Pancararé	BA	723	1991
132	Pankararu	Pancararu	PE	3.676	1989
133	Pankaru	Pancaru	BA	74	1992
134	Parakanã	Paracanã	PA	567	1994
135	Pareci	Paresi	MT	803	1994
136	Panintintin		AM	130	1990
137	Patamona	Kapon	RR Guiana	50 5.500	1991 1990
138	Pataxó		BA	1.759	1989
139	Pataxó Hã-Hã-Hãe		BA	1.665	1993
140	Pamari	Palhari	AM	539	1993
141	Panmelenho		RO	?	1988
142	Pirahã	Mura Pirahã	AM	?	
143	Piratapuia	Piratapuya, Piratapuyo	AM Colômbia	926 400	1992 1988
144	Pitaguari		CE	?	
145	Potiguara		PB	6.120	1989
146	Poyanawa	Poianáua	AC	300	1985
147	Rikbaktsa	Canoeiros, Erigpaktsa	MT	690	1993
148	Sakiriabar		RO	?	
149	Sateré-Mané	Sataré-Mawé	AM	5.825	1991
150	Suruí	Aikewara	PA	173	1994
151	Suruí	Paíter	RO	586	1992
152	Suyá	Suiá	MT	186	1994
153	Tabajara		MA	?	
154	Tapayuna	Beicho-de-pau	MT	48	1990
155	Tapéba		CE	1.143	1992
156	Tapirapé		MT	332	1989
157	Tapuia		GO	?	
158	Tariano		AM Colômbia	1.630 205	1992 1988
159	Taurepang	Taulipang, Pemon, Arekuna	RR Venezuela	200 20.607	1989 1992
160	Tembé		PA/MA	800	1990
161	Tenharin		AM	360	1994
162	Terena		MS	15.000	1994
163	Ticuna	Tikuna, Tukuma Magüta	AM Perú Colômbia	23.000 4.200 4.535	1994 1988 1988
164	Tingui Botó		AL	180	1991

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/límitrofes	População Censo/estimaf	Ano
165	Tiriyó	Trio, Tarona, Yawi Pianokoto, Piano	PA Suriname	380 376	1994 1974
166	Torá		AM	25	1989
167	Tremembé		CE	2.247	1992
168	Truká		PE	909	1990
169	Trumai		MT	78	1990
170	Tsohom Djapá		AM	100	1985
171	Tukano	Tucano	AM Colômbia	2.868 6.630	1992 1988
172	Tupari		RO	?	
173	Tupiniquim		ES	884	1987
174	Turiwara		PA	39	1990
175	Tuxá		BA/PE	929	1992
176	Tuyuka	Tuiuca	AM Colômbia	518 570	1992 1988
177	Txikão	Txicão	MT	184	1994
178	Umutina	Omotina	MT	100	1989
179	Uru-Eu-Wau-Wau	Urueu-Uau-Uau, Uru Pa in, Amundáwa	RO	100	1994
180	Urubu		RO	?	
181	Urubu Kaapor	Ka'apor	MA	500	1992
182	Wai Wai		RR/AM/PA	1.336	1994
183	Waiápi	oiampi, Wayápy	AP Guiana Francesa	498 412	1994 1992
184	Waimiri Atroari	Kina	RR/AM	611	1994
185	Wanano	Uanano	AM Colômbia	483	
186	Wapixana	Uapixana, Vapidiana Wapisiana, Wapishana	RR Guiana	5.000 4.000	1994 1990
187	Warekena	Uarequena	AM Venezuela	476 420	1992 1992
188	Wassu		AL	1.220	1994
189	Waurá	Uaurá	MT	187	1990
190	Wayana	Waiana, Uaiana Wayana-Aparai	PA Suriname Guiana Francesa	363 150 510	1993 1972 1980
191	Witoto	Uitoto Huitoto	AM Colômbia Peru	? 5.939 2.775	 1988 1988
192	Xakriabá	Xacriabá	MG	4.952	1994
193	Xavante	Akw~w, A'wen	MT	7.100	1994
194	Xerente	Akw~e	TO	1.552	1994
195	Xerenu		PA/AM	?	
196	Xipáia	Shipaya	PA	?	
197	Xocó	Chocó	SE	250	1987
198	Xokleng	Shokleng	SC	1.650	1994

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/límitrofes	População censo/estimat	Ano
199	Xncuru	Xukuru	PE	3.254	1992
200	Xucuru Kariri	Xukuru-Kariri	AL	1.520	1989
201	Yanomami	Yanomam, Ianomâmi, Sanumá, Ninam, Ianoama	RR/AM Venezuela	9.975 15.193	1988 1992
202	Yawalapiti	Iaualapiti	MT	140	1990
203	Ye'Kuana	Maiongong Ye'Kuana, Yekwana	RR Venezuela	180 3.632	1990 1992
204	Zo'é	Poturu	PA	110	1990
205	Zoró		MT	257	1992
206	Zuruahã		AM	125	1986

* Este quadro foi preparado pelo antropólogo Carlos Alberto Ricardo, atual Secretário-Executivo do Instituto Sócio-Ambiental (SP), com as seguintes explicações:

- 1- na primeira coluna estão os nomes grafados de acordo com a prática em vigor no programa Povos Indígenas do Brasil;
- 2- a grafia usada na coluna **outros nomes ou grafias**, são as formas usadas por antropólogos, Linguistas, missionários, indigenistas e instituições que trabalham com índios, não tendo pretensão normativa;
- 3- na coluna UF (Unidade da Federação), estão as siglas dos Estados onde se localizam as etnias e, quando for o caso, dos países limítrofes.

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/limitrofes	População Censo/estimat	Ano
165	Tiriyó	Trio, Tarona, Yawi Pianokoto, Piano	PA Suriname	380 376	1994 1974
166	Torá		AM	25	1989
167	Tremembé		CE	2.247	1992
168	Truká		PE	909	1990
169	Trumai		MT	78	1990
170	Tsohom Djapá		AM	100	1985
171	Tukano	Tucano	AM Colômbia	2.868 6.630	1992 1988
172	Tupari		RO	?	
173	Tupiniquim		ES	884	1987
174	Turiwara		PA	39	1990
175	Tuxá		BA/PE	929	1992
176	Tuyuka	Tuiuca	AM Colômbia	518 570	1992 1988
177	Txikão	Txicão	MT	184	1994
178	Umutina	Omotina	MT	100	1989
179	Uru-Eu-Wau-Wau	Urueu-Uau-Uau, Uru Pa in, Amundáwa	RO	100	1994
180	Urubu		RO	?	
181	Urubu Kaapor	Ka'apor	MA	500	1992
182	Wai Wai		RR/AM/PA	1.336	1994
183	Waiápi	oiampi, Wayápy	AP Guiana Francesa	498 412	1994 1992
184	Waimiri Atroari	Kina	RR/AM	611	1994
185	Wanano	Uanano	AM Colômbia	483	
186	Wapixana	Uapixana, Vapidiana Wapisiana, Wapishana	RR Guiana	5.000 4.000	1994 1990
187	Warekena	Uarequena	AM Venezuela	476 420	1992 1992
188	Wassu		AL	1.220	1994
189	Waurá	Uaurá	MT	187	1990
190	Wayana	Waiana, Uaiana Wayana-Aparai	PA Suriname Guiana Francesa	363 150 510	1993 1972 1980
191	Witoto	Uitoto Huitoto	AM Colômbia Peru	? 5.939 2.775	 1988 1988
192	Xakriabá	Xacriabá	MG	4.952	1994
193	Xavante	Akw~w, A'wen	MT	7.100	1994
194	Xerente	Akw~e	TO	1.552	1994
195	Xerenu		PA/AM	?	
196	Xipaia	Shipaya	PA	?	
197	Xocó	Chocó	SE	250	1987
198	Xokleng	Shokleng	SC	1.650	1994

ANEXO V

	Nome	Outros Nomes ou grafias	UF(Brasil) Países/limitrofes	População censo/estimat	Ano
199	Xucuru	Xukuru	PE	3.254	1992
200	Xucuru Kariri	Xukuru-Kariri	AL	1.520	1989
201	Yanomami	Yanomam, Ianomâmi, Sanumá, Ninam, Ianoama	RR/AM Venezuela	9.975 15.193	1988 1992
202	Yawalapiti	Iaualapiti	MT	140	1990
203	Ye'Kuana	Maiongong Ye'Kuana, Yekwana	RR Venezuela	180 3.632	1990 1992
204	Zo'é	Poturu	PA	110	1990
205	Zoró		MT	257	1992
206	Zuruahã		AM	125	1986

* Este quadro foi preparado pelo antropólogo Carlos Alberto Ricardo, atual Secretário-Executivo do Instituto Sócio-Ambiental (SP), com as seguintes explicações:

- 1- na primeira coluna estão os nomes grafados de acordo com a prática em vigor no programa Povos Indígenas do Brasil;
- 2- a grafia usada na coluna **outros nomes ou grafias**, são as formas usadas por antropólogos, Linguistas, missionários, indigenistas e instituições que trabalham com índios, não tendo pretensão normativa;
- 3- na coluna UF (Unidade da Federação), estão as siglas dos Estados onde se localizam as etnias e, quando for o caso, dos países limítrofes.

SITUAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO ESTADO DO ACRE

TERRA INDÍGENA	MUNICÍPIO	POVO	POPUL.	SIT. JURÍDICA	EXTENSÃO
Alto Rio Purus	Santa Rosa	Kaxinawa Kulina	618 388 200 (CPI:94)	Regularizada	263.198
Cabeceira do Rio Acre	Assis Brasil	Jamináwa	123 (CPI:94)	Delimitada	76.680
Miamocadile	Sena Madureira	Manchinéi Jamináwa	75 332 (CPI:94)	Regularizada	313.647
Kampa do Rio Envira	Feijó	Ashaninka	198 (CPI:94)	Delimitada	247.200
Katukina/Kaxinawá	Feijó	Katukina Kaxinawá	239 337 (CPI:94)	Regularizada	23.474
Kaxinawá de Nova Olinda	Feijó	Kaxinawá	150	Regularizada	27.533
Kaxinawá do Rio Humaitá	Feijó	Kaxinawá	217 (CPI:94)	Regularizada	127.383
Kulina do Igarapé do Pau	Feijó	Kulina	159 (CPI:94)	Delimitada	44.050
Kulina do Rio Envira	Feijó	Kulina	245 (FUNAI:94)	Regularizada	84.365
Xunana	Feijó	Isolados	s/dados	Interditada	175.000
Alto Tarauacá	Tarauacá	Isolados	s/dados	Interditada	52.000
Campinas	Tarauacá	Katukina	123 (Uma94)	Regularizada	32.624
Igarapé do Caucho	Tarauacá	Kaxinawá	356 (UNI:94)	Regularizada	12.318
Colônia 27	Tarauacá	Kaxinawá	57 (UNI:94)	Regularizada	105
Rio Gregório	Tarauacá	Yawanawá Katukina	270 160 [DAYERG 94]	Regularizada	92.859
Kaxinawá da Praia do Carapanã	Tarauacá	Kaxinawá	196 (FUNAI:94)	Identificada	61.307
Kampa do Igarapé Primavera	Tarauacá	Ashaninka	21 (FUNAI:94)	Identificada	s/dados
Kaxinawá do Rio Jordão	Jordão	Kaxinawá		Regularizada	97.293
Kaxinawá do Baixo Rio Jordão	Jordão	Kaxinawá	1.200 (ASKARJ:94)	Identificada	7.700
Kaxinawá do Seringal Independência	Jordão	Kaxinawá		Identificada	14.750
Jamináwa do Igarapé Preto	Cruzeiro do Sul	Jamináwa	90 (FUNAI:87)	Delimitada	26.000
Arara do Igarapé Humaitá	Porto Valter	Arara	150 (FUNAI:94)	Identificada	27.000
Kampa do Rio Arnónea	Mal. Taumaturgo	Ashaninka	300	Regularizada	87.205
Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu	Mal. Taumaturgo	Kaxinawá Ashaninka	256 94 (doc II d:94)	Identificada	23.840
Jamináwa-Arara	Mal. Taumaturgo	Jamináwa-Arara	150 (FUNAI:85)	Delimitada	28.650
Nukini	Mãozinho	Nukini	400 (FUNAI:94)	Regularizada	27.264
Poyanawa	Mãozinho	Poyanawa	385 (CPI:94)	Delimitada	20.081

ANEXO VIII



**Governo do Estado do Acre
Secretaria de Educação e Cultura**

PORTARIA/GAB/SEC/Nº 9399/97.

**O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E
CULTURA, ALÉRCIO DIAS, NO
USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES
LEGAIS,**

RESOLVE:

Autorizar o funcionamento da Escola de Formação de Professores Indígenas, localizada nesta cidade, por um período de 04 (quatro) anos, até que seja devidamente reconhecida pelo egrégio Conselho Estadual de Educação deste Estado, conforme Parecer 36/97 da Coordenadoria de Registro e Inspeção Escolar desta Secretaria.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Rio Branco, 29 de setembro de 1997.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alécio Dias', written in a cursive style.

***Alécio Dias
Secretário de Educação e Cultura.***

ANEXO IX

ESTADO DO ACRE
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 05/98

A Presidente do Conselho Estadual de Educação do Acre,
Profª. Iris Célia Cabanellas Zannini, usando das atribuições que lhe são
conferidas por Lei,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Parecer nº 05/98, que reconhece a
Experiência de Formação para o Magistério Indígena, desenvolvida pela Co
missão Pró-Índio do Acre.

Art. 2º - Considerar os professores habilitados em ní
vel médio para o exercício do magistério, de acordo com o que estabelece o
artigo 62 da Lei 9394/96.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor na data de
sua publicação.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE

Rio Branco-Acre, 02 de julho de 1998

Profª. Iris Célia Cabanellas Zannini

GLOSSÁRIO

Aceiro	local onde é feita a limpeza da mata para demarcação e evitar incêndios.
Amoquinhar	assar a carne ou peixe no moquém (grelha de varas).
Atsu	fruto da árvore de mesmo nome utilizado pelos índios do Acre na confecção de piões.
Boirana	árvore cuja madeira é própria para construção de canoas e instrumentos musicais.
Caçuma	bebida indígena feita da mandioca fermentada.
Calango	designação de vários répteis pequenos que vivem geralmente no solo ou em pedreiras, alimentando-se de pequenos vermes.
Cambucá	árvore cujos frutos esféricos medem de 6 a 9 cm, cuja polpa espessa é gelatinosa, própria para ser comida crua.
Carrapêta	pequeno pião.
Cariú	o outro.
Caucho	(Castilhoa ulei) árvore de grande porte, cujo látex dá uma borracha de qualidade inferior.
Coité	fruto da cuieira usado como vasilha, cuia ou instrumento musical.
Embiara	caça de pequeno porte.
Huni Kui	gente verdadeira.
Ingá	fruto da ingazeira, árvore da família das leguminosas, cujos frutos capsulares caracterizam-se por ter sementes envolvidas em massa carnosa branca e comestível.

- Jarina** palmeira baixa da Amazônia, de flores odoríferas e cujas sementes, grandes e extremamente duras, se empregam no fabrico de adornos como anéis, pulseiras, colares. Atualmente é conhecida como o marfim da Amazônia.
- Jundiá** bagre.
- Juriti** ave comum em todo o Brasil, de coloração parda, com tons avermelhados, esverdeados e esbranquiçados. Tem canto agradável e nostálgico.
- Marreteiro** comerciante ribeirinho.
- Motor** barco.
- Mutamba** árvore de madeira branca, utilizada na confecção de canoas.
- Paco-Paco** árvore cuja madeira é bastante utilizada para confecção de balsas.
- Paxiubinha** palmeira cujas folhas são utilizadas na forração de paredes.
- Pira** Mello (s.d.:141) descreve uma modalidade de jogo praticado no meio líquido (rios, açudes, lagos) e que, no Acre, recebe além desta denominação a de manja. Araújo (1998) encontrou em Mello (s.d.:151) uma brincadeira similar à manja, ou pique, chamada de jôte, realizada no Rio Grande do Norte. Araújo (1998:27) explica-nos: *“o jôte é o pegador, e o lugar onde ‘não se pode pegar ninguém’ é a mancha. Como a colonização do Acre foi feita por nordestinos, pode-se supor que o jôte tinha se transformado, posteriormente, por uma interpretação de linguagem, na manja que hoje conhecemos”*. Quanto à denominação *pira*, corriqueiramente refere-se à sarna (afecção cutânea contagiosa) e, por conseguinte, a pira é a pessoa de quem “todos fogem” na brincadeira, ou seja, é o pegador.
- Queixada** mamífero assemelhado ao caititu, anda em bandos e causa muitos estragos nos roçados.

- Rancho** refeição para muitos.
- Ruma** expressão com sentido de muito, grande quantidade.
- Taboca** tipo de bambu com espinhos empregado na fabricação de flautas.
- Tinguí** planta usada em pescarias coletivas, que macerada e lançada a água, produz asfixia nos peixes.
- Varejar** impelir o barco à vara.