

Ana Paula de Melo Silva

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia submetida à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Especialização em Educação Física Escolar. Orientador: Prof^a. Dr^a. Mariana Cunha Pereira.

Goiânia
2013

Ana Paula de Melo Silva

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final.

Goiânia, 04 de abril de 2013.

Prof^a Dr^a Mariana Cunha Pereira
Orientadora

Dedico este trabalho, primeiro a Deus, pela vida, as pessoas essenciais em minha vida: Maria Fátima e Paulo Sérgio, meus pais, e a minha Coleguinha que tanto me ajudou.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa esta sendo cumprida, e algumas pessoas foram fundamentais para o vencimento desta, não seria possível listar todos os nomes que direta ou indiretamente contribuíram; por isso gostaria de agradecer cada uma dessas pessoas que singularmente cumpriram seus papéis com a mais linda cortesia.

A DEUS E ÀS ENTIDADES DE LUZ – pelas belas oportunidades.

AOS FAMILIARES – AOS MEUS PAIS, ÀS MINHAS IRMÃS E AO MEU CUNHADO, Paulo Sérgio Silva e Maria Fátima de Melo Silva, por mais esse apoio. Ana Flávia de Melo Silva, Ana Carolina de Melo Silva dos Reis Santos e Hugo Ferreira da Silva; pela gratidão e apoio demonstrado pelo caminho.

AOS MEUS TIOS E PRIMOS – que apesar da distância não deixam de ser singulares.

AOS AMIGOS – Anderson Júnio do Carmo, Larusse Rodrigues Peixoto, Fernando Henrique Silva Carneiro, Iranilda da Silva Carneiro, Carolina Leocádio Alves; Aline Paula, Gisleide Alves Borges, Diellen Moreira da Costa, Rafael Sousa Martins, Aline Telles dos Santos Marques, Roberta Kersten, Jefferson Tavares, estes independentes da distância, circunstâncias, sempre contribuíram para meu amadurecimento.

AOS COMPANHEIROS – Rafael e Maria Araújo, pelo incentivo e companheirismo nestes últimos meses.

AOS PÓS GRADUANDOS E DOCENTES – ao longo do percurso nos deparamos com pessoas essenciais para a formação acadêmica e humana, meu muito obrigada pelos mais variados momentos, em especial ao Professor Tadeu, Professora Sissília, Professor Jefferson, Leonardo, Péricles, Hugo, Bruno.

A COLEGUINHA – por ter compartilhado dos momentos no carro, na sala de aula, na louca escrita monográfica, esta foi minha companheira durante a pós, e será sempre lembrada com muita amizade e carinho, posso afirmar que se não fosse esta mulher não teria concluído esta etapa. Muito Obrigada.

A MINHA ORIENTADORA – Dr^a. Mariana Cunha Pereira, obrigada por ter entendido minha paixão pelo objeto que investigo, pelos empréstimos de livros, do espaço da biblioteca para estudar e principalmente por ter aceitado me orientar com todas as dificuldades que tenho. Muito Obrigada.

AOS COLEGAS DA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR JOAQUIM SOBROSA – em especial, Patrícia e Maria Dias.

ÀQUELES, que de alguma forma contribuíram para minha formação humana e acadêmica, e que lerão este trabalho. Obrigada.

Quando a terra-mãe era nosso alimento, quando a noite escura formava o nosso teto, quando o céu e a lua eram nossos pais, quando todos éramos irmãos e irmãs, quando nossos caciques e anciãos eram grandes líderes, quando a justiça dirigia a lei e a sua execução, aí outras civilizações chegaram. Com fome de sangue, de ouro, de terra e de todas as riquezas, trazendo em uma mão a cruz e na outra a espada, sem querer conhecer ou aprender os costumes de nosso povo... Entretanto não puderam fazer nos eliminar e nem fazer esquecer o que somos... E mesmo que nosso universo inteiro seja destruído nós sobreviveremos por mais tempo que o império da morte. (TRECHO DA DECLARAÇÃO SOLENE DOS POVOS INDÍGENAS. ESTA TERRA TINHA DONO, P. 164)

RESUMO

Este trabalho surgiu da pesquisa monográfica feita em 2011 na Universidade Estadual de Goiás, *Do Fundo do Rio para Terra: percepções sobre o corpo*. A partir deste percebemos que a Educação Física Escola Indígena na cidade não era posta em discussão, dessa forma uma revisão de literatura foi feita para revisar como esta posta a Educação Física no cenário da Educação Indígena, documentos que discutem e amparam, e o contexto histórico no cenário nacional e em Aruanã. A etnia pesquisada corresponde aos Karajá, da cidade de Aruanã – Goiás, as relações sociais desse povo com os não-índios se constrói através do “trabalho” e da “educação”, então sendo reflexo no seu corpo, na expressão da tradição.

Palavras – chave: educação indígena, educação física, Karajá;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI - Educação Indígena

TI - Terra Indígena

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – 1998

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Secad/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

PNE - Plano Nacional de Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

CIMI – Conselho Indígena Missionário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	12
HISTÓRIA DO POVO KARAJÁ	12
1.1. Contando História	12
1.2. Algumas Aproximações de Pesquisa.....	17
CAPITULO II.....	23
DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: localizando a educação indígena entre os Karajá....	23
2.1. – Aspectos Históricos	23
2.2. A Educação Indígena da Aldeia.....	27
CAPÍTULO III	32
RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INDÍGENA	32
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da monografia de conclusão de curso, *Do Fundo do Rio para Terra: percepções sobre o corpo*, apresentada em 2011, na Universidade Estadual de Goiás. O intuito daquela pesquisa era a interpretação da vida do corpo do povo Karajá e as possíveis correlações que eles estabelecem no modelo de sociedade ocidental capitalista pelo viés do trabalho e indústria cultural, sendo identificadas pelas ligações da cultura – trabalho e cultura – indústria cultural.

A partir daí foi identificado que existia junto àquele povo alguns projetos culturais e educacionais para o resgate das tradições dos Karajá, nos aspectos culturais, étnicos e corporais. Foi dessa observação, que de certo modo ficou guardada entre os dados do primeiro trabalho acadêmico, que surgiu a ideia de realizar a monografia de conclusão da especialização em Educação Física Escolar.

Entretanto, nesta segunda fase de formação - a especialização - a ideia foi trabalhar algo mais direcionado à Educação Física, daí porque, então, buscar nesses “projetos culturais e educacionais direcionados aos Karajá” uma interface com a Educação Física. A pesquisa foi feita a partir da revisão de literatura sobre o povo Karajá, com especificidade em Aruanã, delineando questões históricas deste povo; o panorama nacional referente à Educação Indígena e em Aruanã, por fim interfaces da Educação Indígena com a Educação Física.

Assim sendo, teve-se como objetivo geral a identificação do modo como se constitui e se estrutura a Educação Física no contexto da Educação Indígena brasileira e os seguintes objetivos específicos: apresentar a história do povo Karajá destacando a aldeia Buridina Mahãdu; apontar processos históricos educacionais da Educação Indígena e de Buridina Mahãdu e delinear estudos da Educação Física direcionados para as etnias indígenas, com ênfase na Educação Indígena.

Ao adotar como referência a cultura indígena, é inevitável pensar nos valores que os portugueses impuseram a estes quando chegaram ao Brasil, a relação do homem branco (não-índio) com os índios foi um processo violento e conturbado que acabou por dizimar boa parte daquelas etnias que aqui viviam.

É interessante ressaltar que por mais que estes corpos passem por um longo processo de domesticação e / ou coisificação não deixam de ser índios, sendo assim

existe a necessidade de falarmos de fricção interétnica¹. Pois esse conceito nos leva a perceber que é nessa relação de contato que as noções se modificam, mas, a fricção dá conta de demonstrar que da relação de contato ainda que mediada pela dominação surja outra situação que traduz esse contato e a reelaboração deste. Os povos indígenas do Brasil são hoje o reflexo dessa fricção interétnica porque passaram a afirmar sua condição apesar do doloroso processo de extinção e escravidão a que foram expostos pela colonização.

A partir da década de 80 surgiu o movimento indígena no Brasil para reivindicar direitos e deveres ao estabelecer a relação social entre: índios – não-índios. O aprendizado dos códigos dos não-índios foi importante para que esse movimento surgisse. Segundo Cardoso de Oliveira (1967) o acesso ao estudo da língua portuguesa foi uma ponte para entender os códigos da sociedade nacional. E, mesmo que eles não queiram deixar de estudar em sua língua materna o estudo na língua dos não-índios favorece os diferentes processos de negociação que se abriram com esse movimento.

Ao escolher os Karajá em Aruanã – Goiás discute-se aqui um processo histórico relevante marcado por conflitos sociais, algumas opressões que afetaram diretamente o contexto cotidiano do povo Karajá, interferindo nas práticas corporais que compõe o ciclo de vida deste povo, acarretando até mesmo perda de terras, atualmente em disputa judicial.

Assim o texto monográfico apresenta-se em três capítulos. No capítulo I será apresentada a historicidade do povo Karajá e suas relações sociais, sendo estas mediadas pelo trabalho e pela educação. Para tanto partimos de Leitão (1997), Alves (2009), Lima Filho (1994/2006), Melo (2011), Pimentel (2009) dentre outros, dessa forma construindo o resgate histórico do povo Karajá, no que diz respeito a sua identidade e processos que permeiam a vida desse povo.

O capítulo II traz um recorte da história da Educação Indígena (EI) no Brasil para melhor situar os aspectos da EI na Aldeia Buridina Mahãdu, os autores utilizados foram Valentini (2009), Ferreira (2001), e os documentos de políticas públicas da Secad/MEC (2007), bem como a Legislação atual da educação nacional que normatiza a EI, a saber: Diretrizes Curriculares da Educação Indígena; Plano Nacional de Educação/

¹ OLIVEIRA, R. C. de. “ Um conceito antropológico de identidade” (mimeo, s/d). Artigo escrito para a revista ALTER – Jornal de Estudos Psicodinâmicos – Universidade de Brasília. A noção de “fricção étnica foi empregada em 1962, 1964 e “fricção interétnica” em 1967.

PNE, Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB e Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual.

No capítulo III apresentaremos os referenciais que aproximam a educação física da educação indígena, entendendo que a Educação Física Escolar Indígena poderá sistematizar o tradicional a partir da cultura corporal de movimento, ampliando a formação tanto dos índios quanto dos não-índios, portanto essas aproximações possibilitam a construção de uma Proposta de Ensino para a Educação Física Escolar Indígena.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DO POVO KARAJÁ

1.1. Contando História

O povo Karajá é dotado de insígnias e valores particulares, o que requer certo cuidado e respeito ao nos remetermos às histórias, mitos e verdades sobre este povo tão rico culturalmente. É fantástico como o corpo é enaltecido, principalmente no que se refere aos rituais, a separação do trabalho de acordo com as relações de gênero, as formas de sobrevivência. Podemos afirmar que o corpo para este povo é o sagrado, é o símbolo. Para Alves (2009),

Na prática tradicional da modelagem de objetos em cerâmica, por exemplo, o que se pode perceber é a representação social, cultural e histórica do povo, seja nos objetos utilitários e cerimoniais que acompanhavam os ciclos de vida e de morte, ou mesmo nas bonecas as quais representam figuras humanas com a sua pintura corporal, temas mitológicos, rituais, vida cotidiana, fauna, mantendo traços de sua cultura nos artesanatos. (ALVES, 2009, p. 27)

Os mitos são de certa forma regente no mundo dos Karajá, estes são passados pela figura do avô, chamado também por ancião, quando esta figura morre torna-se um personagem emblemático para as crianças e outro ancião (ou aquele que tem mais idade no grupo) assume o papel da contação das histórias para as próximas gerações.

Os mitos têm forte representação para os Karajá, estando presente nos rituais, nos ciclos de vida ou mesmo na organização social, e agregando sentidos ao corpo. Pois como afirma Eliade (1963, p. 12) “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares”. Nesse sentido, os Karajá faz suas múltiplas leituras, visto que os mitos não pertencem a um determinado tempo ou espaço, mas a sua história, e, também, são heranças e representam à imagem e os pensamentos do povo. (ALVES, 2009, p. 27)

As histórias mitológicas existem como forma de justificativa social e ritualística, sendo que para além do mito da origem, outros são contados; entre estes como o recomeço e o extermínio dos Karajá, a origem do Sol, da Lua, a morte, a pesca, as mulheres guerreiras, aos tratamentos com o corpo, dentre vários outros.

Para uma mesma história, as origens dos Karajá existem várias versões mitológicas.

Para o povo Karajá a água é vida, é como o sangue que corre em suas veias, por isso a forte relação deste com a água. E também, os relatos mitológicos

de que o povo Karajá surgiu das águas. [...] Nesse sentido, os Karajá faz suas múltiplas leituras, visto que os mitos não pertencem a um determinado tempo ou espaço, mas a sua história, e, também, são heranças e representam à imagem e os pensamentos do povo. (ALVES, 2009, p. 25 e 27)

Dizem que os Karajá possuem um grau de parentesco com o peixe Aruanã, conhecido por eles como *Ijasò*². Este peixe vivia nas profundezas do Rio Araguaia e por mais que se sentisse feliz no fundo do rio, gostaria de conhecer a parte de cima, onde existia um brilho intenso. Foi aí que teve a ideia de nadar até o alto, sair do rio e conhecer o que existia naquele lugar, desvendar segredos, para posteriormente compartilhar com os demais. Ele sentiu, então, uma transformação em seu corpo se tornando *Iny*, Karajá, este mito constatado nas histórias contadas pelos entrevistados e em conversas informais na aldeia.

Deslumbrado com as belezas da terra, *Iny* jamais se esqueceu dos conselhos do velho e sábio pajé, conheceu os pássaros, as árvores, as flores e o mel, resolveu então voltar ao fundo do rio e contar aos demais as belezas e graciosidades que encontrará na terra. Ao chegar à sua morada contou aos demais *Ijasòs* o que tinha desfrutado na terra, porém foram advertidos pelo pajé, estes ficaram cientes de que tudo naquele lugar não passava de ilusão, e ainda assim muitos tomaram a decisão de irem construir morada na terra e, assim, o fizeram.

Chegando a terra firme ficaram encantados com as mudanças de peixe para homem, com as belezas que não existiam no fundo rio, com os alimentos diversificados que naquele lugar existia, mas como nem tudo era perfeito morreu o primeiro Karajá. Até então, eles nunca tinham tido contato com a morte, pois eram detentores da imortalidade no fundo do rio. Assustaram-se, quiseram voltar e não puderam. A partir daí passaram conhecer as cruéis características da terra e suas traiçoeiras armadilhas.

Afirma-se que assim foram morrendo, foram se dividindo e formando pequenas aldeias ao longo do percurso do Araguaia, dessa forma ao se estabelecerem as tradições foram se firmando, costumes, e rituais se iniciaram. Ao longo das andanças pela terra os Karajá encontraram os não-índios, estes tentaram das mais diversas formas catequizá-los e de fato ocorreu resistência.

² *Ijasò* – Peixe que vive no fundo do Rio Araguaia, conhecido também por Aruanã, acredita-se que os Karajá estão diretamente ligados a eles, portanto estes possuem ligação com o sagrado na comunidade, até mesmo oferendas lhes são ofertadas. Karajá significa povo vindo da água, portanto a água está diretamente ligada com ao sagrado também.

Os Karajá possuem em suas características traços peculiares, Leitão (1997), sendo chamados então de Karajá, até mesmo no que se refere à linguagem estes possuem um tronco linguístico próprio, o Macro-Jê, sendo assim no que se refere às tradições estes são totalmente autênticos. Se tratando da autenticidade, a linguagem lhes é tão particular que existe diferenciação acerca das falas masculinas e femininas.

Ainda retratando a diferenciação por gênero, existem também às divisões acerca do contexto familiar estes seguem a ideia matriarcal e matrilocais, ou seja, as filhas vivem na casa da mãe até mesmo quando casadas, uma vez que os filhos são quem formam novas unidades familiares³.

Em 1994, a partir de movimentos anteriores, se consolidou a necessidade de resgate da língua e da própria cultura, reivindicar então, a implantação do *Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi*, com isso passou a existir um estreitamento e relações entre os vários grupos Karajá espalhados em diferentes aldeias, facilitando a manutenção da tradição passando aos mais novos as práticas corporais e a língua que é parte da identidade desse povo.

O nome atribuído ao povo Karajá é uma herança de origem Tupi. Esta denominação, provavelmente, ocorreu entre os séculos XVI e XVII, nos quais se encontram alguns registros de que este povo habitava regiões próximas à província do povo Tupi Guarani do Pará, recebendo neste período a denominação “Carajaúna”. O nome Karajá foi atribuído por possuírem características físicas que os diferenciavam do povo Tupi. Pois, os Karajá são mais altos, fortes e de pele escura devido à longa exposição ao Sol, e serem bons pescadores. Na própria língua, o nome desse povo, é Iny, que quer dizer “nós mesmos” ou “gente de verdade”, e seu significado no Tupi se aproxima de “macaco grande”. Assim, o Karajá foi associado ao macaco guariba, também, chamado de macaco preto, por causa de suas características físicas semelhantes. (ALVES, 2009, p. 20)

Os Karajá vivem ao longo do percurso do Rio Araguaia, sendo conhecido como Vale do Araguaia. Segundo Lima Filho (1994), ao traçarmos uma linha imaginária no centro da Ilha do Bananal, os Karajá serão divididos em o povo de cima, *Ibòò Mahãdu* e o povo de baixo, *Iraru Mahãdu*.

No que diz respeito à divisão existem três grupos; os Karajá do norte e do sul, segundo Leitão (1997), os Karajá propriamente dito, e por fim os Xambioá e Javaé. Essa localização espacial que surge nos nomes está ligada ao rio que é usado como

³ LEITÃO, Rosani Moreira. *Educação e Tradição: o significado da educação escolar para o Povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal – TO*. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás). Goiânia: UFG, 1997. p. 11.

principal eixo de referência e para orientação espacial, por isso são chamados de povo de cima e povo de baixo. Já para Toral (1992) os Karajá se dividem em Karajá da região mediana da Ilha do Bananal, as aldeias que se localizam nesta região são Santa Isabel do Morro, São Domingos, Itxala e Hawalòra, Karajá Meridional, estes são os que vivem ao sul da Ilha do Bananal, na região que vai de Aruanã (GO) a Luiz Alves (TO), e Karajá Setentrional.

Segundo Pimentel da Silva (2009) os Karajá atualmente são encontrados nos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, vez que se estima uma população de 3000 pessoas, em 19 aldeias, sendo elas: Hãwalò, Watau, Jk, Bãtoiry, Kanasiwè, Krehawa, Itxala, Hawalòra, Macaúba, Nova Tytema, Mirindiba, Buridina, Maranduba, Santo Antônio, Santa Maria, Lago Grande, Kurehe, Xambioá e Wary Lyty. É interessante ressaltar que a maior concentração de Karajá sempre esteve localizada na Ilha do Bananal sendo esta a aldeia mais isolada.

Segundo Salera Júnior (2009), a população Karajá atualmente é estimada em mais ou menos 3.850 (três mil e oitocentos e cinquenta) pessoas, sendo os Karajá propriamente dito os mais numerosos, aproximadamente 2.500 pessoas, os Javaé possuem um número de 1.100 pessoas, estes vivem na Ilha do Bananal, já os Xambioá é constituinte do menor número, 250 pessoas. Este número é de certa forma relevante, na aldeia Buridina, relatado pelo cacique residem 36 famílias, aproximadamente 200 pessoas, vez que este quadro da aldeia é composto por índios e não-índios, apesar das divisões em subgrupos os Karajá se consideram como um só povo.

As práticas corporais são realizadas de forma peculiar e particular por cada etnia uma vez que estas são efetivadas pelas simbologias do corpo e concretizadas pelas ações realizadas com esses corpos. Dentro das sociedades indígenas as divisões acerca do gênero são traçadas pela cultura local, portanto, todos participam dos rituais, mesmo que seja de forma secundária.

As práticas corporais indígenas são regidas por uma ordem social que possui estreita relação com o mundo espiritual no que diz respeito ao sobrenatural. Esta caracterização é, portanto, as simbologias e os significados deste povo, sendo assim alguns símbolos são identitários do povo Karajá, um deles é o círculo nas maçãs do rosto, portanto ao acontecer os rituais este povo se enfeita para o enaltecimento dos deuses e até mesmo os ritos de passagem de uma fase da vida para outra.

As duas principais datas na aldeia Karajá correspondem a Festa de Aruanã e a Festa do *Hetokuhoky*⁴, a antecipação das comemorações acarretam movimentações atípicas na aldeia (isto na Ilha do Bananal), uma vez que a produção de artefatos para venda é paralisada em função da preparação efetiva dos rituais.

A preparação dos rituais é atribuída à figura do homem, estes se reúnem para o planejamento e realização. Para esses eventos grandiosos são convidados todos os grupos familiares ligados aos Karajá, sendo o principal significado dessa união o “comunitarismo”, ali ocorrem partilhas e os demais produtos que são conseguidos para a efetivação dos rituais, também são do contexto coletivo.

Segundo o cacique de Buridina Mahãdu, em conversas informais, também existem outros rituais como: a primeira comida sólida do bebê, a primeira menstruação da menina, a festa do milho, do plantio e da colheita.

O ritual mais enfatizado na literatura é o *Hetokuhoky*, ritual este que acontece uma vez ao ano. Em Buridina Mahãdu na cidade de Aruanã/Goiás não mais realizam este ritual, isto por que ao longo dos anos foi se perdendo o costume, segundo o cacique esta extinção aconteceu principalmente pela falta dos espaços que são necessários para realização do ritual. Porém, nessa época o povo da aldeia Buridina Mahãdu se desloca para a Ilha do Bananal, segundo o cacique, este afirmou que o deslocamento até a ilha é uma tentativa da manutenção das tradições, uma forma de mostrar ensinando aos mais novos o valor da cultura. Esta é uma ação que eles realizam independente de terem ou não apoio governamental.

Leitão (1997, p. 87) afirma que *Os valores que dão sentido à vida social Karajá são progressivamente transmitidos as gerações jovens por meio de mecanismos presentes na vida cotidiana da aldeia*. Ao retratar o ritual *Hetokuhoky*, Alves (2009, p. 28) aponta alguns detalhes,

O *Hetohokÿ* é um ritual do povo Karajá que marca a passagem do menino para a fase adulta. No ritual o jovem tem o seu corpo pintado com a tinta extraída do jenipapo, que dá o tom preto azulado, e com o urucum, tom avermelhado, além dos adornos agregados ao seu corpo. Durante o ritual o jovem fica sete dias confinados numa casa ritual chamada Casa Grande, onde são recebidos ensinamentos necessários para sua vida adulta. E a condução das principais ações e dos grandes atos do ritual está sob o comando dos homens. A festa do *Hetohokÿ* se realiza quando o menino atinge a idade de

⁴ É importante ressaltar que na cultura Karajá há uma diferença na linguagem para uso dos gêneros, algumas palavras são do contexto feminino e outras do contexto masculino. A exemplo daquela sobre o ritual *Hetohokÿ* (palavra masculina), que neste texto utilizaremos: *Hetokuhoky* (fala feminina)

doze anos. Durante o ritual, o *jyre*⁵, tem o seu cabelo cortado, e após a sua iniciação outros nomes vão sendo atribuídos, dando continuidade às categorias de idade masculina no Hetohokÿ.

Até que a criança se torne um adulto às fases correspondentes ao desenvolvimento desta são apontadas como aprendizado da cultura, a seqüência é: ao nascer temos os *tohokua*, sendo a distinção acerca do sexo feita *uladu* (na fala masculina) e *kaladu* (na fala feminina), de acordo com o desenvolvimento biológico da criança mudanças na forma de fazer referência vão sendo feitas, até então nos referirmos a *weryry* (menino grande) e *hirarihiky* (menina grande), para Leitão (1997, p. 89)

Nesta faixa etária, as distinções entre os padrões de comportamento masculino e feminino já estão bem definidas. A aprendizagem da cultura, através dos ritos, da narrativa dos mitos e histórias, pelos mais velhos e da transmissão das técnicas referentes à cultura material, já se encontra em pleno andamento, delimitando espaços, formando hábitos e definindo papéis, o que pode ser observado nas expressões sociais, culturais e lingüísticas. [...] Os ritos de iniciação à vida adulta, por exemplo, assinalam não só o desenvolvimento físico das moças e rapazes, também constituem processos educativos e socializadores.

Em algumas aldeias com o perecimento dos rituais fez com que os índios se refugiaram em outras religiões, em especial as pentecostais. Esse é um fenômeno que se inicia com o colonialismo, no qual os índios foram catequizados, portanto arrancados brutalmente dos seus valores religiosos. As missões evangélicas se espalharam por inúmeras aldeias e isto tem provocado ainda mais a perda dos valores culturais principalmente porque em geral essas missões impõem toda uma rotina que é exterior ao modo de vida social das aldeias com base na coletividade.

1.2. Algumas Aproximações de Pesquisa

No contexto de uma aldeia Karajá cada gênero ocupa uma determinada função no cotidiano. Isto pelo fato da extensão de território e até mesmo das questões de submissão da mulher para com o homem, porém na realidade indígena o trabalho não é tratado como na sociedade ocidental, este se configura por uma dimensão coletiva, ou seja, tudo o que é feito por um serve para todos, não é direcionado para benefício individual. Se tratando desta divisão

⁵ *Jyrè*, atribuição ao garoto que irá passar da fase de menino, para a fase adulta.

Aos homens cabem a defesa do território, a abertura das roças, as pescarias familiares ou coletivas, as construções das casas de moradia, as discussões políticas formalizadas na Casa de Aruanã ou praça dos homens, a negociação com a sociedade nacional e a condução das principais atividades rituais. As mulheres são responsáveis pela educação dos filhos até a idade da iniciação, para os meninos, e permanentemente pela educação das meninas. São incumbidas dos afazeres domésticos: cozinhar, colher produtos da roça, cuidar do casamento dos filhos (normalmente gerenciado pelas avós), confeccionar as bonecas de cerâmica – que se tornaram importante renda familiar fomentada pelo contato – e ainda pintar e ornamentar as crianças, as moças e os homens para os rituais do grupo. (LIMA FILHO, 2006, p.144 e 145)

Como já falado anteriormente em época de festividades toda a rotina da aldeia é modificada, além das obrigações rotineiras são atribuídas funções a mais ou então substituição de papéis, principalmente aos homens, isto por que estes se envolvem na confecção de artesanatos, adereços específicos para os *Jyrè*, os homens adultos e casados vão trabalhar nas roças, na caça e na pesca, se tratando dos rapazes solteiros estes são responsáveis por ajudar na elaboração do ritual, porém comumente não lhes são atribuídas alguma responsabilidade, essas mudanças de rotina acontecem principalmente na Ilha do Bananal pelo fato da concentração dos rituais, em específico no *Hetokuhoky*. Sendo assim

Outras atividades devem ser realizadas pelos homens, como confecção dos cocares (*lahetô*) e saiotes de penas coloridas, a coleta e a seleção de penas de aves, a coleta de resina que será usada como cola no momento em que os corpos serão enfeitados com as penas, a confecção dos bancos rituais sobre os quais os meninos se sentarão nos momentos principais do *Hetohoky*, a confecção e pintura das mascaras a serem utilizadas pelos dançarinos, a coleta de madeira para a confecção dos banquinhos para rituais e para o mastro (*tò*) e da palha para a construção da “casa grande” (*Hetohoky*). (LEITÃO, 1997, p. 76)

As mulheres são responsáveis por cuidar das crianças e jovens (em especial as meninas) da aldeia, isto para que sejam ensinadas as tradições, responsáveis por cuidar das criações (gado, cachorro, galinha) e também por parte da produção artesanal. Estas dificilmente são vistas, isto por que no processo de confecção dos artefatos se reúnem ou cumprem com as funções nas suas casas, passando então a maior parte do tempo dando forma ao barro, construindo as famosas bonecas de cerâmica dos Karajá, pintando as mesmas ou então trabalhando com a palha do buriti, fazendo indumentárias, cestos e outros objetos, além disso, existem também artesanatos com cascos de tartaruga e até mesmo de madeira.

[...] A realização das atividades, delimitada pela divisão sexual do trabalho e pelos critérios de parentesco, começa, sobretudo na residência familiar dos iniciantes, após o anúncio da festa e do seu planejamento e só se encerram no momento em que “tudo estiver pronto”. As mulheres além de realizarem atividades domésticas como cuidar das crianças e preparar a alimentação, devem confeccionar todos os adereços para uso de filhos, irmãos, primos e outros parentes. (LEITÃO, 1997, p. 75)

Ao visitar a aldeia em 2011, para efetivação da pesquisa do primeiro estudo, era perceptível que a realidade do povo de Aruanã tinha sua rotina alterada na época da alta temporada no Rio Araguaia, iniciada no final de maio até meados do final de agosto, o que significa uma rotatividade intensa de turistas na cidade, e o reflexo na aldeia se dá pela venda de peixe, pela venda de artesanato no centro cultural e pelos empregos temporários que são gerados no percurso do rio, como venda de petiscos, guia ao longo do rio e montagem de choupanas nas bancadas de areia, a renda deste povo é aumentada em até quatro vezes, esta renda é direcionada para todos na aldeia, sendo comprados mantimentos, materiais para o projeto e o que mais for decidido coletivamente como necessário.

Pensar a questão do corpo nos Karajá nos leva pensar as condições aceitas pelos Karajá se tratando das relações de trabalho construídas a partir da colonização vistas até hoje, como o trabalho em troca do dinheiro para a aquisição de suprimentos e a venda de suprimentos encontrados na natureza, esta categoria nos remete refletir sobre o processo histórico referente aos modos de produção, e como o trabalho vai se configurando até o modo de produção vigente, o capitalismo. A partir disso o trabalho vai adquirindo formatos diferenciados para Marx (2001, p. 113) ao longo dos anos “*O trabalho surge na economia política tão somente sob a forma de atividade de aquisição.*”.

[...] podemos designar como outras tantas épocas de progresso, na formação econômica da sociedade, o modo de produção asiático, o antigo, o feudal e o moderno burguês. As relações burguesas de produção são a última forma antagônica do processo social de produção, antagônica, não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que provém das condições sociais de vida dos indivíduos. (MARX, 2008, p. 48)

No modo de produção primitivo temos o trabalho construído em grupo, este considerava significativamente a terra, não existia divisão de classes ou propriedade privada, mas sim um trabalho coletivo para si e para todos de uma mesma comunidade. Se tratando do modo de produção asiático o Estado já era o centro das determinações sociais sendo os camponeses figuras que serviam para a produção, sendo obrigados a

entregar o excedente para o governo, as figuras estatais eram os representantes religiosos, de guerra e da supervisão como um todo, escravos existiam, vindos como prisioneiros de guerras, e ajudavam na manutenção da ordem. Entendemos que este modelo de produção aconteceu na Mesopotâmia, Egito, nas antigas formações da China, Índia, África, dentre outros.

No escravismo clássico as relações de dominante/dominado são claras, isto pelo fato dos escravos serem considerados máquinas para a produção e os dominantes cada vez mais na tentativa de aumentar patrimônio, percebemos que a idéia de propriedade privada se consolida nesta época. Os senhores detinham as forças de trabalho que eram os escravos, os meios de produção eram os instrumentos, e o produto final; no que diz respeito aos escravos estes não possuíam direito algum, esta relação de sujeição foi evidenciada na Grécia e em Roma.

O Feudalismo apresentou uma relação do servo para com o seu senhor, em que as questões impostas pela igreja eram bem influentes, os servos serviam aos senhores feudais como forma de pagamento pelo pequeno pedaço de terra cedido para a moradia e plantio, estes viviam da agricultura de subsistência, enquanto os senhores viviam dos excedentes produzidos e da prestação de serviços obrigatório em determinados dias da semana. Este modo produção foi predominante na Europa Ocidental Medieval.

Com a crise dos feudos e expansão da urbanização, os já antigos senhores feudais sentiram necessidade de manter a riqueza e o luxo entendendo como necessário a exploração dos servos e cobrança de impostos para a permanência destes em sua terra, na tentativa de garantir um patamar de vida ao menos parecido com o anterior. Com esta idéia do lucro e superfaturamento é que surge o capitalismo, a propriedade passa a ser exclusiva, para que se possa usufruir é necessário que se retribua, e o trabalhador passa a receber pequenas quantias pelos seus serviços.

Surge então à sociedade burguesa, e conseqüentemente o capitalismo; esta sociedade detém a propriedade dos meios de produção, dessa forma não é mais como no feudalismo que o trabalhador possui contato direto com os meios de produção, portanto, o trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho para então conseguir sobreviver, identificamos então a estratificação por classes: a burguesia e o trabalhador assalariado. Dessa forma as forças produtivas, os trabalhadores, passam a ser determinadas pela necessidade de mercado.

Com o capitalismo as questões da competição foram acirrando a cada dia, inicialmente os antigos senhores feudais cercaram suas terras em função do aumento da produção para o mercado, com o advento do aumento da produção no campo o capitalismo agrário acabou por chegar à indústria, ajudando na ascensão da primeira Revolução Industrial.

É importante ressaltar que a historicidade dos sujeitos é constituída a partir das relações históricas, determinadas pelo modo de produção vigente, dessa forma a partir da convivência dos índios com os não-índios, e a apropriação dos modos de vida ocidental compreendemos que as relações de trabalho atuais, que se dão a partir do capital. Anteriormente este povo vivia somente da caça e da pesca em prol da coletividade, atualmente identificamos a necessidade do “trabalho” para a subsistência.

Com as mudanças dos modos de produção percebemos que a própria construção corporal do homem não é possível sem o trabalho, portanto o trabalho é ontológico, pois torna o homem – homem. A partir do momento que pensamos em um objeto, o temos somente no campo da subjetividade, após a transformação da idéia em objeto temos a subjetividade – objetivada, afirmando isso significa dizer que temos o sujeito no objeto, que tudo parte de uma ação transformadora, sendo assim podemos afirmar que tudo tem uma finalidade.

O processo de lutas por terras reforçadas pela afirmação de que são donos e detentores do processo cultural regional faz com que os índios passem a integrar o sistema capitalista como produtores, consumidores e até mesmo como reserva de mão de obra. O trabalho de produção de artesanato realizado em época de alta temporada o qual aproveitam para divulgar sua cultura soma-se as outras diferentes modalidades de trabalho: agrícola e as de turismo que ali aparecem por ocasião do turismo de temporada. Entretanto, ao mesmo tempo em que os indígenas estão através do trabalho pago garantindo sua sobrevivência estão também realizando a lógica do capitalismo na condição de trabalhador tornando-se consumidor com potencial de compra que os ganhos lhes proporcionarão assim como a necessidade de reprodução dos desgastes físicos do trabalho humano.

Em relação ao artesanato o que vai ocorrer é uma apropriação indevida do valor histórico e cultural daquela arte, posto que cada adereço possui significado singular dentro da cultura Karajá, a apropriação que é feita pelos turistas é o significado

de mercado, provocando assim uma produção em massa para posterior consumo, então, desapropriando o valor simbólico da cultura.

Cultura e Educação andam juntas, nesse sentido, há uma correlação que se estabelece através do que se aprende pelo trabalho (cultura do trabalho) e do que se aprende pela escola (cultura escolar) ou daquilo que ali é ensinado.

No caso da cultura do trabalho que ali vai se realizando há uma série de ensinamentos que foram repassados de geração a geração sobre a cultura Karajá para ser apropriada em forma de um trabalho para o mercado, naquela realidade o mercado turístico que consome os artefatos como artesanatos.

Sobre a cultura escolar há um processo em curso, no qual às etnias do Brasil são ensinados os valores da sociedade nacional ficando as especificidades da sociedade local fora do espaço escolar. Muito dos conhecimentos repassados na escola são encharcados de valores que podem ser ideologicamente manipulados, portanto, a educação escolar pode ou não contribuir na revitalização de valores culturais historicamente aniquilados pelo processo de colonização. Refletindo sobre a Educação Indígena como um todo Ferreira (2001) afirma que:

[...] a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases, as quais adotaremos aqui. A primeira, mais extensa, inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e a articulação com o SIL (Summer Institute of Linguistics) e outras missões religiosas. A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena. A quarta fase se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Os índios entram em cena para debater a política de escolarização e para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo.

Por esse motivo é que surge o questionamento por parte dos indígenas sobre a língua materna. Para os indígenas da Aldeia Buridina Mahãdu ao longo dos anos muitas das crianças não sabiam conversar a partir do tronco linguístico dos Karajá, o que os incentivou a iniciativa de um projeto para o resgate linguístico do local.

CAPITULO II

DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: localizando a educação indígena entre os Karajá

2.1. – Aspectos Históricos

Segundo Valentini (2009)

A escola indígena, cuja responsabilidade foi da Igreja Católica no período colonial, foi uma imposição aos povos indígenas do Brasil. A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas. Isso significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, colocando em “cheque” a veracidade de suas instituições milenares.

Do período colonial a república a situação dos povos indígenas em nada se modificou, pelo contrário até piorou porque cada vez mais eles foram expulsos de suas terras, sempre usurpados de seu local de origem. A perda de seus territórios incide diretamente nos processos educativos vivenciados fora e dentro da escola. Isso porque no processo de dominação a educação é utilizada como instrumento ideológico para ministrar junto àqueles grupos os valores sociais, culturais e políticos do projeto hegemônico.

Na história dos indígenas do Brasil o embate com o Estado (poder) foi mediado por algumas entidades sociais que assumiram a defesa da causa indígena, a saber: a Comissão Pró-Índio; o Conselho Indígena Missionário/CIMI; os Missionários de diferentes igrejas e os sertanistas (homens/viajantes que conheciam de perto o modo de vida indígena e saíram em sua defesa muitas vezes junto aos governos locais).

O aprendizado da língua portuguesa somou-se à convivência nessas entidades, junto a pessoas inclusive de outros países e isso fez construir-se um conhecimento/aprendizagem das relações saber-poder com o Estado brasileiro.

Foi decorrente dessas relações que surgiram as formas de defesa dos povos indígenas a partir de sistemas representacionais, conforme nos explica o autor:

Em 1906, os assuntos indígenas, e em particular a educação escolar indígena, passaram a ser atribuições do recém criado Ministério da Agricultura e, em 1910, de um órgão especialmente dedicado à questão, o SPI. Neste novo quadro jurídico-administrativo, começaram a surgir pouco a pouco, as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal. [...] Na década de 1930, o SPI passou do Ministério da Agricultura, onde foi criado, para o

Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), para o Ministério da Guerra (1934) e de lá de voltou para o Ministério da Agricultura (1939), onde permaneceu até sua extinção em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a FUNAI. (VALENTINI, 2009, s/p)

O processo de reconquista pela terra gerou movimentos indígenas que com o passar dos anos foram se consolidando e ampliando discussões sobre as questões interculturais, defesa das identidades étnicas e linguísticas, organização do processo educacional no âmbito das aldeias, documentos com reivindicações e estudos sobre as particularidades de cada etnia.

A educação indígena foi ganhando força com esses movimentos, e a partir da articulação dos professores indígenas diretrizes e projetos pedagógicos foram desenvolvidos para fortalecer a necessidade de criação das Escolas Indígenas.

Os anos de 1980 são marcados por uma intensa articulação indígena através da realização de encontros, reuniões, congressos e assembleias “que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo principal era a reestruturação da política indigenista do Estado.” (FERREIRA, 2001, p.95).

Entretanto, a partir do momento em que o Estado brasileiro através da Constituição de 1988 reconhece que é necessário legislar sobre os direitos dos diferentes povos que formam o povo brasileiro, segundo o parágrafo 1º do Art. 215 “§ 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (Constituição, 2008).

Esse mesmo Estado também está dizendo que cuidará da formação básica desses grupos, assim vejamos o parágrafo 2º do Art. 210 que trata da oferta de formação básica e do respeito dos valores culturais e artísticos nacionais e regionais: “§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Essas conquistas foram se efetivando justamente pela ampliação do patrimônio indígena imaterial que foi se consolidando na medida em que as etnias reforçavam suas identidades através de rituais em diferentes momentos da relação com a sociedade nacional, e também através do movimento conhecido por etnogênese que é a auto identificação de povos que, até então, não tinham assumido sua identidade de indígena. Portanto, refletir sobre educação indígena é compreender que esta se configura a partir

da relação política entre Estado (através da política indigenista) e Povos Indígenas (Movimento Indígena).

Desde a década de 1970 a FUNAI começou a propagar a importância de uma educação bilíngue conforme instituído na portaria 75N/72, política educacional esta que é reafirmada no Estatuto do Índio (Lei nº 6001/73), estes aparatos surgiram a partir da necessidade que os Movimentos Indígenas começaram a sistematizar, isso pela imposição do português e de que os não-índios os entendessem enquanto sujeitos históricos do Brasil.

Dessa forma o Estado passou a ser incumbido de proteger as manifestações culturais e garantir as especificidades de cada uma dessas sociedades, sendo garantido pelo poder público os direitos educativos e linguísticos. Com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, de 1996, definiu-se como dever do Estado e com a colaboração do Ministério da Cultura a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural assegurando a manutenção das práticas socioculturais indígenas e ensinando os conhecimentos técnicos científicos da sociedade não-indígena.

Desse modo os anos 90 até os anos 2000 se caracterizaram como um período de intensas modificações na oferta da EI, vejamos a partir da criação das escolas:

As escolas nas terras indígenas (T.I.) foram criadas em 1999 e fazem parte dos sistemas de ensino do país. Estas devem se localizar em terras habitadas por comunidades indígenas, possuir organização escolar própria e regimentos escolares próprios. Seus projetos pedagógicos devem ser elaborados junto com a comunidade, sendo necessária a utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo. Entre as competências do Ministério da Educação, no que diz respeito à realização de um modelo educacional baseado no respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e a etnicidade, está a obrigação de publicar materiais didáticos diferenciados para as escolas indígenas que atendem aos Ensinos Fundamental e Médio e oferecer cursos de formação para professores indígenas. (VALENTINI, 2009, s/p)

Para além da implantação das escolas em aldeias indígenas o autor trata dos fundamentos da legislação que favorece esse conjunto de políticas educacionais direcionada aos indígenas e estão inseridas nas seguintes leis:

- Constituição Federal (1988): Artigos 210, 215, 231.
- Decreto Presidencial nº 26 (1991).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394 de 20/12/1996. Artigos 23, 24, 78 e 79.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998.
- Parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999.

- Resolução CEB 03/99.
- Plano Nacional de Educação, 2012.
- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2001.

Essa legislação traduz uma série de mudanças que reorientam as políticas educacionais dos anos 90 no Brasil e incide sobre a educação dos indígenas, também e de forma particular porque a Constituição passou a reconhecer que o Brasil é um país multicultural. Dentre esses documentos poderíamos citar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas como os dois documentos de maior impacto no interior da escola.

O primeiro porque traduz o que pode ser proposto como conteúdos curriculares da educação básica das escolas indígenas. Ali há um conjunto de sugestões e informações sobre o que já está sendo realizado e desse modo atua numa esfera de possibilidades criando assim os referenciais para essa modalidade de educação.

E o segundo documento tem sua importância por ser complementar ao Programa Nacional de Formação de Professores e por está em sintonia com os RCNEI (1998). Ali se situa a exigência da continuidade da formação e que ela seja multicultural:

Pretende-se que o presente documento sistematize as principais ideias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresente orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. O objetivo é, assim, construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país. (BRASIL, p. 8, 2002).

A educação escolar indígena, então, vai inaugurar a partir dos anos 90 um ordenamento jurídico próprio para que no interior do sistema educacional surjam diferentes formas de organização escolar:

Tal organização deve levar em conta a participação das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão, consideradas as estruturas sociais das comunidades, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o seu contexto sociocultural.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, apresenta um capítulo específico para a educação escolar indígena. Alguns itens importantes são ressaltados, porém os que se referem à formação de professores se sobressaem:

[...] 16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

[...] 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. [...] (Brasil, PNE, 2001)

Esta meta garante que as escolas indígenas funcionem conforme prevê a legislação, habilitando professores para exercer o magistério em suas comunidades, partindo das licenciaturas interculturais que vem assegurando este direito.

Vejamos como isso está ocorrendo na realidade aqui em estudo e dessa forma como é de fato a EI na aldeia Buridina Mahãdu para chegarmos à interface com a Educação Física.

2.2. A Educação Indígena da Aldeia

O censo escolar do Ministério da Educação (MEC) de 2008 apresenta que existem 2.698 escolas indígenas em 26 estados brasileiros, desse total 1.677 estão localizadas na região Norte. Há no Brasil 205.141 alunos matriculados em escolas indígenas; no Amazonas encontra-se o maior número, 63.405. Na maioria dessas escolas há uma educação bilíngue, inicialmente as crianças são alfabetizadas na língua materna e posteriormente aprendem o português. No nordeste brasileiro no período da colonização os índios foram proibidos de utilizarem suas línguas maternas, o que atualmente os impossibilita de ensinar as suas crianças o tronco linguístico específico de cada etnia.

[...] o direito a uma Educação Escolar Indígena – caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. (Secad/MEC, 2007, p. 9)

Ao refletir sobre a realidade da educação escolar indígena é necessário considerar o processo histórico de cada etnia, em âmbitos gerais a colonização pelos portugueses foi à primeira forma de educação, como citado anteriormente, ao refletir sobre as considerações de pesquisa, acerca dos Karajá, identificamos que o primeiro contato foi feito pelos tropeiros, portanto a primeira forma de educação foi informal.

Desde a década de 90 o povo Karajá de Buridina Mahãdu seguia lutando em busca da escola indígena para a aldeia, porém os entraves políticos inviabilizaram por muito tempo a concretude dessa escola, finalmente em 2011 a secretaria de educação do estado Goiás legalizou a Escola Estadual Indígena Maurehi. Nesta acontecem aulas para o ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), anteriormente somente aconteciam às aulas do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, em que desde o começo apresenta como objetivo resgatar o tronco linguístico dos Karajá e aspectos culturais marcantes desse povo, como o artesanato e alguns rituais. Portanto, compreender a Educação Indígena:

[...] para promover a assimilação das diferenças culturais e das identidades étnicas, do período colonial até as mudanças trazidas pela Constituição de 1988, a escola vem sendo *apropriada* pelos povos indígenas, ganhando uma identidade peculiar a partir do contexto de diversidade sociocultural e da recuperação da autonomia política. No bojo da mobilização de muitos povos indígenas pela garantia de seus territórios tradicionais e recuperação da autodeterminação na condução de seu destino, a escola vem sendo *reivindicada* (Grupioni, 2003) para auxiliar no desenvolvimento e execução de seus projetos de sustentabilidade socioambiental. (Secad/MEC, 2007, p.76-77)

Os adolescentes são matriculados no Colégio Estadual Dom Cândido, colégio este que corresponde aos moldes de ensino da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, este está localizado na mesma quadra que a aldeia, escola esta que a maioria dos índios de Buridina Mahãdu concluíram a vida escolar. Todos os professores do Colégio Estadual Dom Cândido são não-índios, e não tem formação intercultural (acerca da etnia dos Karajá), o que sabem é da convivência direta com os índios.

No que se refere ao projeto Maurehi o professor (a) é escolhido pela comunidade indígena, sendo que este deve passar pela formação intercultural universitária. O Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi que foi apropriado e desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, contribuiu e contribui com a cultura étnica, pois revitalizou não só a linguagem desse povo, mais os aspectos culturais, principalmente quando nos referirmos ao artesanato. Nos apêndices de Melo (2011) um

dos Karajá entrevistados ressalta a importância do projeto e o choque cultural de vivenciar o processo educacional dos não-índios,

[...] a 15 anos conseguiram colocar esse projeto de educação e cultura indígena *Maurehi*, foi muito importante por que nossa linguagem é única, sabemos o tupi, mas a linguagem dos Karajá é o Macro-jê, por exemplo, meus pais desde eu menino eles já foram me ensinando nossa língua, mas aí tive que estudar na escola dos não índio e fui aprendendo o português, então de muito pequeno tenho esse contato com as duas línguas, hoje não os meninos, se não fosse o projeto saberiam somente o português, por que a gente vive muito na cidade, muitos da gente trabalha na cidade, tem alguns aqui na aldeia que tem até carteira assinada, é isso sabe, quando a gente vai estudar ali no Dom Cândido a gente aprende sobre a cultura dos não índio, e é muito interessante, a gente respeita, mas quando a gente vai falar ou contar da nossa cultura pra os não índio é tão complicado, por que as pessoas não entendem que tem algumas coisas que são nossas, por exemplo a divisão dos trabalhos aqui na aldeia, mulheres fazem todos e qualquer tipo de artesanato e colheita, já os homens tem que cuidar da segurança da aldeia, das mulheres e das crianças, vender o artesanato, cuidar das questões políticas, seja aqui na cidade ou fora, a gente tenta manter, essas historias que estou te contando é que meu avô que me contou, por que os Karajá toda vez que comem depois que o sol vai embora se reúnem para ouvir a historia dos mais velhos, hoje em dia esta muito difícil essas coisas de mostrar que somos nós, mas aos poucos com os projetos que vem para a aldeia a gente vai melhorando [...] (MELO, 2011, Apêndice VI, KARAJÁ 2, p. 86)

Na aldeia vivem aproximadamente 36 famílias, 180 pessoas, estando matriculados na Escola Estadual Indígena Maurehi aproximadamente 50 índios, crianças e adultos, quanto às crianças, assistem aula pela manhã ou a tarde, e no contra turno participam das atividades do projeto na aldeia, sendo dias específicos para aula da língua (Macro Jê) e dias para aulas de artesanato.

Respeitando a tradição da cultura, há diferenças entre a linguagem masculina e a linguagem feminina, portanto há especificidades de professor, como citado anteriormente também há divisão do trabalho, o artesanato é inteiramente responsabilidade feminina, portanto as meninas aprendem com as mais velhas, ou com as mães a construção dos artefatos, já no que se referem aos meninos, estes saem com os anciãos para as atividades masculinas, como a caça, a pesca, a venda do artesanato no centro cultural.

Quanto aos adolescentes, que fazem Ensino Médio na Escola Estadual Dom Cândido Penso, também participam das atividades pedagógicas do Projeto, respeitando os costumes e as tradições dos Karajá. É importante ressaltar que o processo educacional da etnia Karajá residentes em Buridina Mahãdu está totalmente atrelada à educação não-indígena, isso pelo grande número de índios que vivenciaram toda a vida escolar no Colégio Estadual Dom Cândido Penso, pois somente em 1999 o processo de

resgate cultural foi iniciado com o Projeto, e finalmente em 2012 a escola foi institucionalizada na aldeia, isso a parte do projeto.

Quanto à formação dos professores da Escola Estadual Indígena Maurehi, três dos mais velhos da aldeia já possuíam formação acadêmica fora do estado de Goiás, quatro dos adultos estavam com a licenciatura intercultural indígena em andamento, na Universidade Federal de Goiás, é importante esclarecer que a lógica de formação indígena, seja na escola ou no mundo acadêmico estas acontecem de forma diferenciada do que estamos acostumados, isso por que os indígenas consideram muito mais o patrimônio imaterial e natural (que se concretizam nos ritos, mitos, artefatos e tradição) do que a sistemática tradicional que estes conhecem pelos não-índios. A Proposta Curricular da Universidade Federal de Goiás se constitui da seguinte forma:

O currículo da Licenciatura Intercultural constitui-se da matriz de Formação Básica e das três matrizes de Formação Específica. Estas últimas serão destinadas à especialização dos professores indígenas e lhes oferecerão um leque de opções de estudo. As matrizes de Formação Básica do Professor e as de Formação Específica são compostas de temas referenciais, áreas de conhecimento e temas contextuais. A formação básica do professor terá uma duração de dois anos e a específica de três. <http://www.letas.ufg.br/pages/2026>

A idéia é que este processo de formação culmine com um novo tipo de profissional do ensino cuja flexibilidade o leve a trabalhar independente da área que em que ele se especializará. Trabalhando com diferentes línguas e ensino este professor se tornará conhecedor de um universo plural, portanto, podendo melhor contribuir com sua comunidade.

Percebe-se que Colégio Estadual Dom Cândido Penso (Ensino Fundamental Primeira Fase – Ensino Fundamental Segunda Fase – Ensino Médio) / Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi (Professores Indígenas com formação acadêmica, intercultural ou não) e Escola Estadual Indígena Maurehi (Professores índios e não índios com formação intercultural) estão totalmente interligados, inicialmente os índios de Aruanã estudavam no Colégio Dom Cândido, recebendo uma educação inteiramente não-índia, monolíngue, sem qualquer tipo de resgate cultural, posteriormente surge o Projeto, este com o objetivo de resgatar não só a língua mais alguns costumes da tradição Karajá e por fim, entende-se que pelas lutas travadas pelo projeto foi consolidada a Escola Estadual Indígena Maurehi.

Projeto e Escola Estadual Indígena Maurehi estão localizadas dentro da aldeia Buridina Mahãdu, estes recebem subsídios do governo estadual, como qualquer outra escola da rede, e subsídios do governo federal devido ser uma escola que atende a chamada população tradicional, em especial a partir de políticas públicas que visam à sustentabilidade da cultura indígena. A exemplo dos Jogos Indígenas e do principal ritual dessa etnia o *Hetokuhoky*, em Santa Isabel do Morro/ Tocantins para onde eles migram durante a realização desse ritual. Ao final da época de alta temporada em Aruanã, quando ocorre o citado ritual a aldeia tem toda sua rotina modificada, apesar de estar no período de férias escolares, o Projeto não para, portanto alguns minicursos são ofertados aos turistas e moradores da cidade propagando a cultura indígena enfatizando a necessidade do resgate tradicional desse povo.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Neste capítulo apresento dois estudos como suporte teórico que aproximam a Educação Física da Educação Indígena nos quais há uma proposta de que a Educação Física Escolar Indígena poderá sistematizar o tradicional a partir da cultura corporal ampliando a formação tanto dos índios quanto dos não-índios. Essas aproximações possibilitam propor a construção de um plano de ensino para a Educação Física Escolar Indígena, no recorte do ensino fundamental na realidade dos Karajá.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26)

O primeiro estudo é uma monografia de conclusão da especialização em esporte escolar da UnB, o autor apresenta um estudo sobre a Educação Física Escolar Indígena do povo Baré etnia que vive no estado do Amazonas, discute a Educação Física naquele contexto étnico tendo como suporte de discussão a implementação do projeto do governo federal intitulado: Segundo Tempo.

O segundo estudo encontrado corresponde a um artigo, publicado na ANPED (s/d), no GTT Educação Popular nº 06, este apresenta a Educação Física Escolar Indígena a partir da escola indígena da etnia Kadwéu, a autora descreve um resgate histórico tanto da etnia quanto da educação física e a chegada da educação indígena na aldeia.

Ambas as pesquisas foram feitas em aldeias que possuem Escolas Indígenas desde os anos noventa, em que professores são sujeitos da própria cultura, formados pelas universidades públicas que oferecem o curso de formação intercultural ou pelas Secretarias de Educação dos estados, valorizando a diversidade brasileira.

Os estudos defendem a Educação Física escolar indígena a partir de alguns eixos, o primeiro diz respeito à problematização dos esportes no âmbito das aldeias, isto por que em muitas aldeias brasileiras há uma super valorização dos esportes postos na

mídia, deixando a mercê algumas práticas corporais típicas da etnia, gerando conflitos dos anciãos com os mais novos, como exemplo temos os Xavante que consideram a Corrida do Buriti um esporte, conhecida como corrida de tora, um autor que aponta este assunto a partir dos jogos indígenas é Almeida (2011).

A corrida de tora segundo o autor já adquiriu todas as características de esportes de alto rendimento, variando de etnia para etnia, algumas escolheram manter conforme o aprendido pelos anciãos como citado pelo mesmo os Krahô, em outras etnias como os Xavante e Xerente todos os anos tem participado e se preparado para os jogos indígenas.

O segundo aspecto, citado pelos autores, corresponde ao resgate cultural indígena das práticas corporais, sendo a cultura corporal o referencial utilizado para o resgate tradicional dos indígenas, a partir da realidade de cada etnia, com a contribuição da história oral reconstituindo a narrativa sobre os principais rituais e práticas corporais que se aproximam da educação física, na tentativa de vivenciar a experiência da reconstituição.

Quanto ao último aspecto, entendo que para além do resgate tradicional de determinada etnia, fundamental seria possibilitar inter-relações com as demais etnias, apresentando que o processo de fricção interétnica não aconteceu somente com uma etnia, mais com várias. Atualmente uma forma de interação são os Jogos Indígenas, com características de megaeventos modernos, porém com objetivo de tentar resgatar a interação entre as mais variadas etnias, partindo das práticas corporais.

Entender a educação física no contexto indígena pressupõe analisar outro modo de se construir a educação física, partindo do tradicional problematizando o processo real que cada etnia vem passando, portanto ao pensar em uma proposta pedagógica para os Karajá é fundamental que consideremos também, o processo sócio – histórico dos não-índios.

Outro fator importante é a questão do tempo, a cronologia dos índios não é a mesma que a cronologia dos não-índios, nesse sentido pensar um projeto pedagógico requer cuidado e investigação densa na aldeia para relevância do tempo a partir dos Karajá, sendo explicitado para os não-índios as particularidades sobre o tempo.

O antropólogo Da Matta (1987) aponta dois conceitos de tempo simultaneamente presentes nas culturas indígenas brasileiras: um "presente anterior" e um "presente atual". Enquanto o presente anterior se remete a um passado durante o

qual o mundo tal como é hoje ainda não existia, o presente atual consideram as coisas no mundo de hoje em dia, para além apresenta as ideias de tempo partindo do ideal natural, compreendendo que o tempo esta vinculado a lua e ao sol, o tempo de plantar e colher e as transições ritualísticas que compõe o cotidiano indígena, nesse sentido é de suma importância compreender as diferenças dos processos pedagógicos indígenas para com o mundo ocidental.

Na aldeia Buridina Mahãdu em Aruanã – Goiás as crianças e adultos indígenas estudam na Escola Estadual Indígena Maurehi, portanto desde 2012 ali é ofertado o ensino fundamental [primeira fase] e o EJA. Porém os adolescentes indígenas estudam na outra escola ali localizada Colégio Estadual Dom Cândido Penso onde é ofertado o ensino fundamental e o ensino médio. Uma vez que esta escola corresponde ao modelo escolar predominante em Goiás, o atual currículo disponibiliza duas aulas de educação física, por turma, semanalmente. O público atendido pela escola corresponde ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Na cidade existem mais escolas, estas municipais, porém a preferência dos pais pela Escola Estadual Dom Cândido é justamente pela comodidade de deslocamento e proximidades com a aldeia. Há anos os Karajá da cidade de Aruanã lutaram por uma escola na aldeia, porém os entraves políticos inviabilizaram por muito tempo esta possibilidade, dessa forma crianças e adolescentes indígenas compartilharam e compartilham com não-índios o processo de ensino e aprendizagem mediado pela diversidade cultural.

Observar, experimentar, estabelecer relações de curiosidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (RCNEI, 2005, p.22).

Portanto, trabalhar com a diversidade humana, multietnicidade e pluralidade cultural é entender como o ser humano, sujeito social, aceita o outro como parte do coletivo que também tem acesso a direitos humanos que são universais. A diversidade humana é o que dá base para sustentação de uma identidade social, que nos permite assumir nossas próprias características a partir do convívio mútuo entre as pessoas.

Analisando o processo histórico de educação do povo Karajá, o primeiro contato foi com os tropeiros em meados da Guerrilha do Araguaia, muitos Karajá morreram, outros foram escravizados, e os que ficaram se dividiram ao longo do Araguaia, por muito tempo os ‘desbravadores’ do centro oeste impuseram ‘formas’ sobre os corpos dos índios, as vestimentas, o modo de comer, a disposição das casas na aldeia.

Se tratando de Aruanã até mesmo as terras dos indígenas foram tomadas, restando-lhes a partida de muitos e a resistência de poucos, o território da aldeia foi uma doação. Com todas estas marcas históricas somente restou aos Karajá de Buridina Mahãdu vivenciar o que estava disponível na cidade, como exemplo a escola, que jamais deixou de ser bandeira de luta para criação de uma escola indígena.

Como falado no primeiro capítulo boa parte das práticas corporais foram ‘abandonadas’, isto por falta de condições para realização de tais e até mesmo entraves políticos, com esse processo histórico, ao pensar em um plano de ensino de educação física para o Colégio Estadual Dom Cândido Penso e Escola Estadual Indígena Maurehi, partiríamos do resgate oral da história dos Karajá, entendendo os Karajá pelos Karajá e os Karajá pelos não-índios, resgatando daí práticas corporais, símbolos, signos e significados deste povo, bem como jogos e brincadeiras que esse povo tem a nos oferecer para o resgate.

É necessário, acima de tudo, tentar descobrir junto aos alunos os significados culturais daqueles jogos, danças, lutas e brincadeiras e, portanto, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram “abandonadas”. Dessa forma, a escola diferenciada poderá contribuir para a transmissão de conhecimentos e valores corporais entre antigas e as novas gerações. A Educação Física Escolar Indígena poderá sistematizar os conhecimentos tradicionais dentro da cultura corporal de movimentos agregando valores dos conhecimentos do domínio do comportamento humano: cognitivo, psicomotor e afetivo-social, servindo também, para divulgar os aspectos corporais das culturas indígenas para a sociedade brasileira, como também estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si. (PEREIRA, 2006, p. 37)

Em um segundo momento, a partir de: fotografias, documentos, vídeos, construiríamos com os alunos uma exposição histórica, desse resgate feito, documentando e apontando a importância do resgate, quanto à importância do tradicional para a construção sócio histórica do povo da cidade de Aruanã (índios e não-índios). Todo esse processo pedagógico seria composto a partir do cotidiano das escolas

Indígena Maurehi e Dom Cândido, índios e não-índios envolvidos no processo de resgate tradicional do povo Karajá e dos próprios não-índios.

O resgate histórico dos Karajá e dos não-índio de Aruanã com os embates e entraves políticos, projetos que foram desenvolvidos com a participação de índios e não-índios, e ainda algum fato histórico “pitoresco” que constitui a historiografia não oficial, por exemplo.

Esse momento da historiografia seria realizado a partir de entrevistas, tanto com anciãos da cidade quanto da aldeia, e simultaneamente compreendendo e resgatando tradições dos índios e não-índios. Essa pesquisa da história do povo Karajá seria feita não só pela Educação Física, mas, também por todos os outros professores que se propusessem a trabalhar pela interdisciplinaridade, na tentativa de especificar cada área no contexto histórico desse povo.

Desse modo a proposta se subsidiará do resgate dos jogos e brincadeiras que nos indicaria o início das práticas corporais, estas não delimitadas no espaço da quadra, mas, nos espaços originais, a partir dos jogos compreenderíamos como o lúdico esta inserido no cotidiano indígena e não indígena. Segundo Melià (1979, p. 19)

Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincar de trabalhar, depois vai trabalhar brincando.

Portanto as discussões seriam norteadas a partir dos jogos e brincadeiras, como estes se fazem presente no passado, no presente e expressará a história no futuro, a sistematização seria feita a partir de um jogo indígena e um não indígena, na tentativa de garantir a discussão da diversidade, entendendo a importância de cada um no contexto social.

Dando continuidade as interfaces e resgate, o próximo elemento da cultura corporal seriam os esportes, reflexos da mídia no cotidiano, tanto indígena quanto não indígena. Atualmente muitas aldeias apresentam e declaram a ‘paixão’ pelo futebol, este se tornou foco e prática cotidiana, em alguns relatos indígenas muitas praticas singulares deixaram de acontecer, ou acontecem com menor frequência dando lugar ao futebol.

Nessa perspectiva o Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o

regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico. Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28)

Apresentar o futebol a partir do mundo moderno, e contextualizar como as diferentes etnias se apropriaram para praticar, problematizar o porquê do encantamento em comum entre índios e não-índios pelo futebol, o porquê houve um processo de esportivização das praticas corporais indígenas. O estudo etnográfico de Pereira (2008) sobre o jogo de futebol entre meninas indígenas e não-indígenas em uma região de fronteira do Brasil evidencia essa forma de contextualização, que naquela região aproxima os povos da fronteira:

O jogo de futebol é um dos saberes apreendidos no processo de interação social dos indígenas que vivem nas aldeias com os moradores de Boa Vista, Bonfim e Lethem. Ali, assistem as partidas de futebol pela televisão ou presencialmente. Na cidade de Bonfim, ocorrem campeonatos de futebol sob a organização de Cristovão [indígena macuxi]. O objetivo é integrar as pessoas. (PEREIRA, 2008, p.54)

Nesse sentido também se faz necessário problematizar o porquê do ofuscamento das demais práticas esportivas no contexto indígena que parece, também, apontar para outro aspecto dessa socialização intercultural. A exemplo, o atletismo, todo o tempo os índios utilizam dos movimentos do atletismo com as particularidades e técnicas corporais singulares desta prática, muito embora não as compreendam como um esporte, porém as mesma são exploradas pela mídia e assim compreendidas pela sociedade em geral.

Outro esporte apresentado será a ginástica, este com seus aspectos históricos e ligação histórica com a Educação Física, relevância social e cultural do mesmo, resgatando entre os índios quais as atividades ginásticas presentes no cotidiano e qual a relevância destas para a dinâmica social da aldeia. Pereira (2006) apresenta um panorama de resgate da cultura corporal na aldeia dos Baré de Terra Preta/AM a partir de dois grandes pontos,

2.1 – Atividades Físicas étnicas (naturais): são todas as atividades físicas executadas pelos índios da etnia de forma lúdica, ou por sobrevivência, de maneira que a característica principal seja o jogo informal, incluindo-se o canto, a dança, a confecção de artesanato, as pinturas corporais, o conto de histórias cotidianas, os mitos e os rituais. (PEREIRA, 2006, p. 15)

2.2 – Atividades Físicas interétnicas (Esportes ou etnodesporto): São todas as práticas esportivas adquiridas, a partir do contato com a sociedade envolvente. (PEREIRA, 2006, p. 21).

Portanto para a realidade da aldeia Buridina Mahãdu a proposta metodológica que será organizada de acordo com o resgate cultural e histórico em que situa-se as práticas corporais e as atividades esportivas na interpretação das duas culturas: indígena e não-indígenas seria subsídio ou instrumentalização do professor de Educação Física para que o mesmo modificasse seu plano de trabalho pedagógico nos seguintes itens:

- a) Introdução do conceito de cultura corporal e interiorização deste nos elementos da cultura corporal indígena;
- b) Estudo comparativo entre os exercícios físicos e os elementos da cultura corporal das duas etnias a fim de criar o conhecimento sobre o outro;
- c) Socialização sobre a cultura geral para ambas as etnias em forma de conteúdos didáticos, no tocante a esportivização e os esportes;
- d) Introduzir diferentes formas de linguagem na sala de aula que possibilite discutir práticas corporais da humanidade explicando a importância da cultura local.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir desta revisão de literatura se tornou perceptível a necessidade de políticas públicas para a manutenção da cultura dos Karajá partindo da escola, seja essa indígena ou não-indígena, isto pelas fortes influências a partir do trabalho da indústria cultural na aldeia e até mesmo as formas de relacionamento estabelecido entre índios e “não índios”.

Refletir sobre as possibilidades de contribuição da Educação Física na manutenção das mais variadas etnias, nos remete a repensar formação dos Professores de Educação Física, isto pela falta de discussão sobre e conhecimento sobre as variadas etnias, o que deve ser relevado e reorganizado nas faculdades. Além do mais,

A falta de políticas públicas voltadas à educação, aqui destaco a Educação Física é um dos fatores que implicam justificar tal fato. Não obstante, o despreparo de quem desenvolve projetos voltados ao esporte e lazer, a falta de recursos para gerenciá-los, a não continuidade das ações de políticas públicas voltadas para este fim, entre outros fatores, acarretam problemas de ordem social, cultural e econômica, de maneira, que ocorra danos inestimáveis à Nação brasileira. A importância das ações de programas públicos, ou até mesmo privados, que procurem em sua essência, valorizar as manifestações culturais e diversidade étnica da população brasileira, está fundamentada na Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinada em seus artigos (art. 217, C.F., art. 78, L.D.B.). (PEREIRA, 2006, p. 38)

No entanto, ao pensar em multiculturalismo, em diversificação das raças tentando uni-las a partir de um mesmo ideal, por mais que estas assumam características diferentes, é necessário entender, serão as diferenças que irão compor o cenário da “nova sociedade”. Pensando nas práticas corporais, ao professor de Educação Física seria interessante buscar fora do contexto de megaeventos o estudo de práticas corporais de sociedades paralelas à sociedade ocidental, tentando minimizar o etnocentrismo que percebemos no contexto da educação.

Percebemos no decorrer da pesquisa que a convivência na sociedade ocidental, as relações estabelecidas entre os indivíduos e a chegada da urbanização com a revolução industrial delineia um novo homem, com características novas, moldado dentro, e pelo mundo do trabalho, em uma sociedade capitalista, individualista e competitiva.

Em meados do século XVIII, entre o iluminismo e a revolução francesa nascem novos ideais em busca de um homem novo, que trazia um lema IGUALDADE,

LIBERDADE e FRATERNIDADE, onde o objetivo era a busca da democracia, sendo perceptível a igualdade e molde de corpos para o atendimento do mercado.

Estes fatos históricos delineiam o que somos hoje, isto por que somos resquícios do ontem, daí a importância de ruptura com o que se tornou verdade absoluta, e que acabou por dilacerar alguns ideais de alteridade.

Portanto, é necessário pensarmos o outro não como o que somos, mas sim como ele é, lembrando que existimos a partir do outro, a partir das experiências de contato e somente partindo da quebra de paradigmas que percebemos os erros acerca do que a vida inteira nos foi imposto sem questionamentos, mais prova das possibilidades foi a efetivação da Escola Estadual Indígena Mahãdu.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eder Vasconcelos. **Karajá**: a história de um povo em seu corpo. Que pensa, que fala e que reivindica. Monografia. Goiânia: Universidade Estadual de Goiás/UEG - ESEFFEGO, 2009.

BRASIL. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

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

BRASIL/MEC. Diretrizes para educação escolar indígena. Brasília, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

Da Matta, Roberto. "A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira." *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*(1987): 115-136.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GALLOIS, Dominique T. **Novos e velhos saberes**. In: Índios do Brasil 2. Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001, p. 69-80.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, SILVA, Aracy Lopes da. Educação e Diversidade. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 2004.

_____. **Contatos**. In: Índios do Brasil 3. Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001.

LEITÃO, Rosani Moreira. **Educação e Tradição**: o significado da educação escolar para o Povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal-TO. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás). Goiânia: UFG, 1997.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Karajá de Aruanã**. In: Índios de Goiás: uma perspectiva *histórico-cultural*. Goiânia: Ed. da UCG / Ed. Vieira / Ed. Kelps, 2006, p. 135-152.

_____. **Hetohokÿ**: um rito Karajá. Goiânia: Ed. UCG, 1994.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. In: Sociologia e Antropologia, com uma introdução à obra de Marcel Mauss de Claude Lévi-Strauss. São Paulo: EPU, 1974, p. 211-233.

MELO, Ana Paula de Silva. **Do Fundo do rio para a terra: percepções sobre o corpo**. Monografia. Goiânia: Universidade Estadual de Goiás.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Educação Física Escolar Indígena: O Programa Segundo Tempo e sua Importância na Revitalização dos Jogos Tradicionais das Crianças do Povo Baré na Escola Municipal de Terra Preta – Rio Negro – Manaus/ Amazonas**. Manaus, 2006. 69p. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília.

SALERA JÚNIOR, Giovanni. **Índios Karajá no Estado do Tocantins**. Gurupi, TO: 2009.

SECAD/MEC. “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”. (Organizador) Ricardo Henriques. Brasília, 2007.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Ed, UCG, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Corpo e história**. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

<http://www.turminha.mpf.gov.br/nossa-cultura/dia-do-indio/escolas-indigenas>

Acesso em 20 de janeiro

TORAL, André Amaral de. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1992.

VINHA, Marina. **Educação física escolar entre os indígenas Kadwéu**. Acessado em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>, 2006.