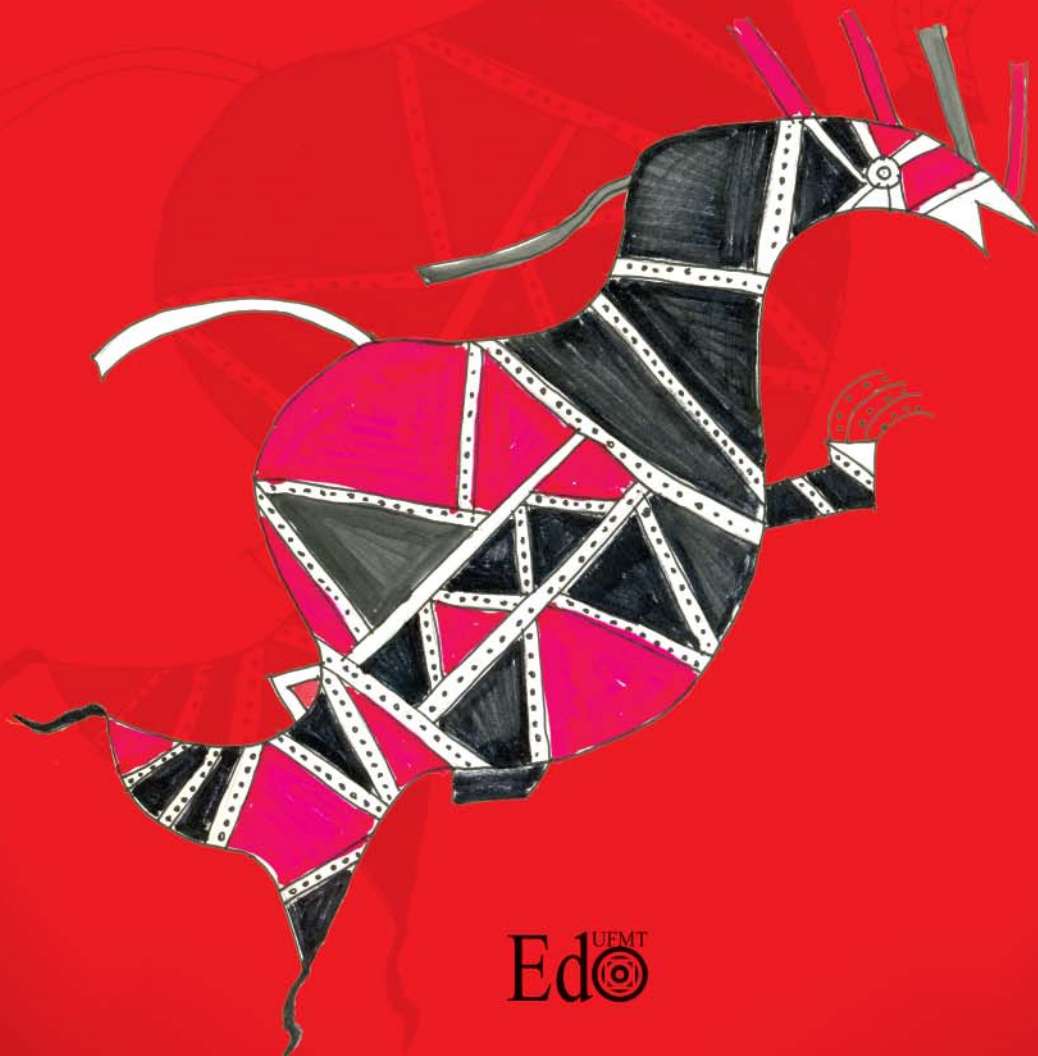


Organização:
Beleni Saléte Grandó
Luiz Augusto Passos

O EU E O OUTRO NA ESCOLA:

**Contribuições para incluir
a história e a cultura dos povos
indígenas na escola**



Ed^{UFMT}©

Organização:
Beleni Saléte Grandó
Luiz Augusto Passos

O EU E O OUTRO NA ESCOLA:

**Contribuições para incluir a história e a cultura
dos povos indígenas na escola**

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro do Esporte

Orlando Silva de Jesus Júnior

Secretária Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer

Rejane Penna Rodrigues

Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

Universidade Federal de Mato Grosso**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Tânia Maria Beraldo Lima

Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação

Luiz Augusto Passos

Organização

Beleni Saléte Grando

Luiz Augusto Passos

Projeto de Pesquisa (UNEMAT-UFMT)

JOGOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO:

Produção Material Educativo Sobre os Jogos dos Povos Indígenas do Brasil

Coordenadora

Beleni Saléte Grando – Coordenadora do Projeto – COEDUC/UNEMAT

Equipe de Pesquisadores

Luiz Augusto Passos – GPMSE/UFMT

Tânia Maria Beraldo Lima - Coordenadora do PPGE/UFMT

Neide da Silva Campos – GPMSE/UFMT – COEDUC/UNEMAT

Claudio Ademir Casares da Fonseca – COEDUC/UNEMAT

Imara Quadros – COEDUC/UNEMAT

Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer SNDEL

SAN Qd. 03 - Lt. A - 1º andar - Salas 1291, 1250 e 1268

Edifício Núcleo dos Transportes - DNIT

CEP 70040-902 - Brasília - DF

Fone: (61) 3429-6872 / 6835 / 6824

Organização:
Beleni Saléte Grandó
Luiz Augusto Passos

O EU E O OUTRO NA ESCOLA:

**Contribuições para incluir a história e a cultura dos
povos indígenas na escola**



Cuiabá, 2010



Composição do Reitorado da UFMT

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora
Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor
Francisco José Dutra Souto

Pró-Reitora Administrativa
Valéria Calmon Cerisara

Pró-Reitora de Planejamento
Elisabeth Aparecida Furtado de Mendonça

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Myrian Thereza de Moura Serra

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação
Leny Caselli Anzai

Pró-Reitor de Pesquisa
Adnauer Tarquínio Daltro

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência
Luis Fabrício Cirillo de Carvalho

Pró-Reitor do Campus Universitário do Araguaia
José Marques Pessoa

Pró-Reitora do Campus Universitário de Rondonópolis
Cecília Fukiko Kamei Kimura

Pró-Reitor do Campus Universitário de Sinop
Marco Antônio Pinto



Composição do Conselho Editorial

Dr. Marinaldo Divino Ribeiro (Presidente)

Dr.^a Aida Couto Dinucci Bezerra

Dr.^a Alice G. Bottaro de Oliveira

Dr. Antonio Carlos Maximo

Dr.^a Cássia Virgínia Coelho de Souza

Dr.^a Célia M. Domingues da Rocha Reis

Dr.^a Eliana Beatriz Nunes Rondon

Dr.^a Elisabeth Madureira Siqueira

Ms. Gabriel Francisco de Mattos

Dr. Geraldo Lúcio Diniz

Dr.^a Janaina Januário da Silva

Ms. Joaquim Eduardo de Moura Nicácio

Dr.^a Leny Caselli Anzai

Dr.^a Maria da Anunciação P. Barros Neta

Dr.^a Maria Inês Pagliarini Cox

Dr. Marinaldo Divino Ribeiro

Dr.^a Mariza Inês da Silva Pinheiro

Dr.^a Marluce Aparecida Souza e Silva

Dr. Paulo Augusto Mário Isáac

Dr.^a Sandra Cristina Moura Bonjour

Dr.^a Telma Cenira Couto da Silva

Dr.^a Anna Maria R. F. M. da Costa (Comunidade)

Dr.^a Suíse Monteiro Leon Bordest (Comunidade)

Dr. José Serafim Bertoloto (Técnico)

Ms. Nildeide Souza Dourado (Técnica)

Eliana Aparecida Albergoni de Souza (Acadêmica)

Sandra Jorge da Silva (Acadêmica)

Beleni Saléte Grando (Org.)
Luiz Augusto Passos (Org.)

O EU E O OUTRO NA ESCOLA:
Contribuições para incluir a história e a cultura
dos povos indígenas na escola

Ed^{UFMT}

Cuiabá-MT

2010

Editoração: *Editora da Universidade Federal de Mato Grosso*

Revisão Textual e Normatização: *Diego Pinto de Sousa*

Étno-Arte: *Claudio Casares*

Projeto Gráfico e Diagramação: *Paulo César*

Capa: *Paulo César e Claudio Casares*

Impressão: *Editora de Liz Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E86 O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola / organização: Beleni Saléte Grando, Luiz Augusto Passos. – Cuiabá: EdUFMT, 2010.
168 p. il.

ISBN - 9788532703156.

1. Educação indígena – Brasil. 2. Índios da América do Sul – Brasil – Educação. 3. Professores indígenas – Formação. I. Grando, Beleni Saléte, org. II. Passos, Luiz Augusto, org. III. Título.

CDU – 376.74(=87:81)

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e de inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Ministério do Esporte, ou da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer.

Responsável pelo Projeto: *Universidade do Estado de Mato Grosso*

Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura – COEDUC-Rede CEDES/SNDEL
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT

Coordenação Regional do Campus de Cáceres

Campus Jane Vanini – Bairro Cavallhada

CEP 78.200-000 – Cáceres-MT

Fones: (65) 3221-0500/3221-0017

Email: coeduc@gmail.com < <http://www.unemat.br/pesquisa/coeduc>>

Venda proibida.

Editora da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367. Boa Esperança. CEP: 78060-900.

Fone: (65) 3615-8322. Email: edufmt@hotmail.com < <http://www.ufmt.br/edufmt/>>

PREFÁCIO

Um livro é quase uma pessoa. Da fecundação ao parto é um ato de amor. No coração e nas veias de um livro ocultam-se agires, aventuras e desejos in-faláveis. As palavras incapazes de dizerem tudo e que saltam das linhas aos olhos, são recortadas de um fundo de silêncio como dissera Merleau-Ponty, evocadas pela cumplicidade de sua tecedura entre escreventes e leitores. Cito apenas a maternidade maior deste mesmo parto, Professora Beleni Grando, que nos chamou todos à interlocução e feitura desta criança.

No escrito deste livro palpita a vida, relações e aventuras dos autores a autoras em aliança com a criação imaginária de quem o ler. É preciso nudez e fome de encontro para compartilhar o ato primal de sua fecundação. É preciso mergulhar no dito e nos espaços de silêncio entre os ditos, onde sentidos maternos se escondem e contornam as alusões intencionadas e discretamente à espreita de serem possuídas pelo olhar. Nesse livro há coisas mil, todas elas deste jeito atrevido e esperançoso. Mas, há muito mais.

Falamos desde nossas peles, dos sentidos construídos por nossos olhares sobre outras peles e olhares, diferenciados à pele de vocês, nossos leitores. Você leitor ou leitora fará o mesmo ao nos ler, e nos sentiremos numa grande mandala gaguejando dores, risos e festas, e perdas e cantos, próprios da nossa condição humana. O mesmo mundo, com sotaques e emoções quase solitários, orquestrados por auroras apressadas.

Há um sentido híbrido que nos desnuda, mas que também nos defende. Somos tomados pelo sentimento de aldeia, desprivatizados, para saborear o alimento que nos sustentará, mas não estaremos. Aviso: esse livro trás desassossegos. Livros bons e comuns trazem informações.

Livros menos comuns, formações. Este junta, o incomum à convocação! Não permite indiferença, menos ainda, neutralidade. Estamos nas entre-teias dos encontros entre muitos mundos, por vezes ciumentos de possuírem a versão final, derradeira e terminal sobre todas as coisas e a ameaça de quem colocar uma só pedrinha, tiquinha, no caminho da prepotência. Precisaremos, nós mesmos, muita água e sabão ainda para tirar a nossa própria maquiagem, para que do jeito que nascemos, reaprender, de novo e outra vez, o mundo, a vida, os valores e os sentidos outros.

Tentando comungar na direção do olhar do outro e da outra, como boa notícia, trazida na nossa bagagem de forasteiros. A condição primeira de nos sentir em casa, é o acolhimento prévio, da beleza deste outro mundo e dos seus povoadores. Não são, provavelmente, melhores e nem piores do que nós próprios somos.

Mas, este território e esta temporalidade sempre se distinguirá do meu mundo de origem, aquele que eu mesmo fui tecendo em mim como solo, brinquedo, ninho e ferramenta do meu cotidiano. Na casa do outro só se acessa, seus sentidos em parte, e por dom. Isso implica desarmamento, consciência de incompletude, noção da fragilidade, mas também aliança apaixonada, cumplicidade e compromisso até o

fim. Implica mais, que nós que viemos de uma atmosfera guerreira voltada para a defesa das fronteiras, juntos desconstruamos as muralhas do nosso próprio mundo; do espaço de dominação e imperialista que se impõe, renunciemos a qualquer tipo de representação, de colonização e impostura que nos é própria; dos nossos espaços afeitos à racionalidade da produção priorizemos o que não serve para mercado, abraçando uma economia do dom para se guardar (MAUSS).

Vale aqui a VIDA, sem regateios e apreçamentos; e a luta contra toda a morte. Talvez se devesse desordenar o já feito cada dia para assim antecipar a festa como resultado de um novo mundo em parto. Marx e Engels, no *Manifesto*, quando disseram que tudo o que é sólido se desmancha no ar, talvez não soubessem que um desses ares que oxida, que muda, que acrisola, e faz por isso reluzir a ganga impura de nossa sofrida e artificiosa humanidade, no Brasil e no continente latino-americano, se chama cultura(s) indígena(s).

Com Bartolomeu Melià, que nos honra com seu poema logo a seguir, há muito a agradecer àqueles e àquelas que nos permitiram o esforço de melhor compreendê-los, e que capturaram nossos corpos animados para as suas lutas.

Cuiabá, outubro de 2010
Luiz Augusto Passos

AY DEL QUE ENSEÑA A LEER AL QUE NO SABE¹

Bartomeu Melià²

Aunque la escritura no haya podido consolidar los conocimientos, era tal vez indispensable para dar firmeza a las dominaciones... La lucha contra el analfabetismo se confunde así con el esfuerzo del control sobre los ciudadanos por el poder

Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*

Felices ustedes

los grandes
los serenos
los profundos
los insobornables
los independientes

felices ustedes

los a-n-a-l-f-a-b-e-t-o-s

los que no leen siquiera el ABC

los que no fueron acorralados por la civilización
ni marcados con las letras del amo
ni domados en una escuela

los que siempre han logrado pensar salvajemente
y no repiten de memoria como loros
en coros

los catecismos del estado de sitio
-niño, rápido, no pienses! -

felices ustedes

los sabios
los incontrolables
los reacios a los programas
a las encuestas

1 Fue publicado en la revista paraguaya ACCIÓN, nº 14, Asunción, 1972.

2 "Estimado Luiz Augusto, es un placer enviarte lo que pides. La secretaria ha copiado todo el texto. Así también yo lo tengo, pues ya estaba relegado al cuarto oscuro del olvido. Que pueda ser de provecho. Un abrazo Bartomeu, s.j." Bartolomeu Melià, nos enviou este texto, respondendo ao convite de Luiz Augusto Passos, para o Prefácio desta obra, em 21 de outubro de 2010. O professor Melià, colabora com o PPGE/UFMT, na co-orientação de doutoramento de Maria Aparecida Rezende, professora da UFGD e do curso de formação de professores indígenas.

a los registros
a las ideas universales establecidas
-establecidas Dios sabe por quién
y con qué medios-

felices ustedes

los inmanejables analfabetos
los inservibles los inútiles
la gran pesadilla de los planificadores
el fracaso de los gobiernos
el escándalo de las naciones en vías de asimilación

felices ustedes

quienes desconfían de la letra uniforme
y militarmente ordenada en columnas
quienes quieren ver la cara del que dice la palabra

porque de ustedes es

el reino de la palabra
el reino de la palabra dada y recibida
guardada
como se guarda la semilla en la tierra madre
la palabra junto al fuego
-lengua de fuego-
en la mañana del mate
en la noche del velorio

felices ustedes

cuando les persiguen por decir la verdad
aquella verdad no aprendida en ninguna escuela
aquella verdad no escrita en ningún libro
-y nadie se explica de dónde la sacaron ustedes-

felices ustedes

los an-alfa-betos
porque de ustedes es el reino de la profecía
siempre esperada, siempre temida
nunca cumplida, siempre asesinada
cuando tiene exactamente treinta y tres años

y ay de ustedes

los escribanos y los letrados
los letrados que se las saben todas y más

que hicieron de la trampa un arte
y de la explotación una ley de la vida

ay de ustedes

los escribanos del statu quo y de la propiedad privada
-trasladaron al papel sellado
el robo de las tierras de los indios
-documentaron los derechos
sagrados
sagrados derechos de los conquistadores
tranquilamente
como quien escribe una carta a su tía
en el día de su cumpleaños
-que lo dice el refrán
la letra con sangre entra-

ay de ustedes

los alfabetizadores
almaceneros
y funcionarios

fabricantes del texto único

del monopolio
de la burocracia
linda ocupación suya tan altruista
de proporcionar al pueblo
letras
letreros
y grandes frases
-la llave de la puerta del jardín es verde
-todo va mejor con soda
-alfabetizar es hacer patria

ay de ustedes

los censores, metidos a periodistas, cocineros de noticias
aduaneros de ideas
porque de noche vendrán
sin que ustedes se lo esperen
quienes escriban su grito
rojo y negro
de libertad
sobre los muros del pueblo

ay de ustedes

los escribas
 intérpretes de escrituras
 sagradas
 que promueven la guerra santa
 justifican la santa inquisición
 defienden el sagrado derecho
 de la familia, la tradición y la
 propiedad

letras

 muchas letras
 de todos los tamaños de todos los estilos

letras viejas letras sonsas letras en conserva
 para la boda
 para el epitafio
 para el testamento
en un corazón indeletrable

Sumário

DO MAR AO ORVALHO: APRENDENDO A VIGILÂNCIA AMOROSA.....	15
Jacques Gauthier	
CULTURA: FLECHA HUMANA E CÓSMICA QUE APONTA O CAMINHO PARA OS SENTIDOS.....	21
Luiz Augusto Passos	
O OUTRO E EU: QUE RELAÇÃO É ESTA NA EDUCAÇÃO?.....	41
Cecília de Campos França	
LIDANDO COM A DIFERENÇA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	53
Darci Secchi	
A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A ESCOLA INDÍGENA.....	67
Alceu Zoia	
EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: A ESCOLA URBANA E OS POVOS INDÍGENAS DO MATO GROSSO DO SUL.....	87
Carlos Magno Naglis Vieira, Adir Casaro Nascimento e Antonio Hilário Aguilera Urquiza	
O JOGO DA EDUCAÇÃO DO CORPO E A IDENTIDADE BORORO EM ESPAÇOS DE FRONTEIRAS ÉTNICAS E CULTURAIS.....	105
Beleni Saléte Grandó	
ESPORTE, JOGOS E BRINCADEIRAS: COMPREENDENDO ELEMENTOS INTERCULTURAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CRÍTICA.....	121
Arthur José Medeiros de Almeida	
JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS: UM “LUGAR” DE NEGOCIAÇÕES SOCIAIS.....	139
José Ronaldo Mendonça Fassheber, Liliane da Costa Freitag e Maria Beatriz Rocha Ferreira	
DIVERSIDADE, PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE: A QUESTÃO INDÍGENA NA ESCOLA.....	153
Itamar Adriano Tagliari	
AUTORES.....	165

**DO MAR AO ORVALHO:
APRENDENDO A VIGILÂNCIA
AMOROSA**



DO MAR AO ORVALHO: APRENDENDO A VIGILÂNCIA AMOROSA

Jacques Gauthier

Existem dois fundamentos espirituais fortes, em múltiplas culturas, que orientam a nossa relação com o outro em geral, logo que devem, a meu ver, orientar nossa relação com pessoas de cultura diferente: o *respeito* e o *amor*.

O **respeito** está onipresente nas culturas dos povos que, em várias regiões da terra, a Europa colonizou. Ele pode ser fundamentado no olhar antropológico que observa as necessidades sociais, econômicas e políticas das populações nativas: respeito o outro porque ele é armado, forte guerreiro. Assim, no Vídeo *O Povo brasileiro* (FERRAZ, 2000), criado a partir da obra de Darcy Ribeiro (2006), vê-se os Tupinambá “devorar fisicamente o inimigo capturado, mas não devorá-lo espiritualmente” (FERRAZ, 2000, primeira parte: *A Matriz Tupi*). Até o fim, ele é respeitado, homenageado, inclusive, com uma esposa para enfeitar seus últimos dias; ele tem o direito e dever de enunciar, como últimas palavras, que seus amigos são numerosos e o vingará, comerão muitos entre os que estão preparando o banquete canibal.

A colonização, pelo contrário, desrespeitou os povos nativos, tratados como sob-humanos, ou seja, humanos que não chegaram à idade adulta ou pior, que ficaram nas trevas do pecado de quem não conhece a Jesus, o Salvador. Assim, a colonização utilizou duas instituições para conformar os nativos ao padrão branco, a catequese e a escola. Darcy Ribeiro fala aqui de devoração não física, e sim espiritual, já que foi uma extrema violência arrancar crianças de suas famílias, de sua ligação com a Terra-Mãe e a Ancestralidade, para lhes roubar sua identidade e impor submissão à ordem eurodescendente e ao individualismo capitalista.

Nós educadores temos que implantar uma *ética da reparação*, pois nossos colegas e parceiros/as indígenas não pedem outra coisa, senão a “igualdade na diferença”, ou o *respeito* das suas diferenças, na igualdade. Iguais e diferentes... Aqui tocamos na base mínima da democracia, já presente quando consideramos que cada pessoa vale um voto, um voto inteiro e nada a mais. É muito pouco, mas de maneira estranha, nem é fácil para cada um/a aceitar isso no seu cotidiano: nem a democracia nem o respeito ao outro soa natural, quando estamos acostumados a instituições que hierarquizam, desprezam, marginalizam, humilham.

A humildade e necessidade da reivindicação de povos oprimidos pela colonização de serem *respeitados* são básicas. Ao respeitar quem teve uma história muito sofrida, respeito o humano em mim, a humanidade em mim. Nada de paternalismo, nenhum miserabilismo. Pelo contrário. Lembro-me do Cacique Lázaro, do povo Kiriri da Bahia, que coordenou a luta do seu povo pela reconquista das terras ancestrais demarcadas no século XVIII e ocupadas por não índios, durante dois séculos. Luta onde vários indígenas foram mortos pelos posseiros. Após a vitória indígena e reconquista, os ex-posseiros foram pedir a ajuda de Seu Lázaro e dos Kiriri para advogarem em Brasília no sentido deles terem indenizações por parte do Estado Federal.

E Lázaro Kiriri tornou-se representante dos interesses dos seus antigos adversários, já no momento em que me disse: “Deus deu um lugar na terra para todos os povos, todos os seres humanos, ninguém pode ficar sem lugar bom de morar”. Assim falava Lázaro Kiriri.

Agora, o respeito pode também ser entendido como respeito para com “algo” misterioso que o outro traz consigo, uma força espiritual, superior. O aspecto divino nele. Quando estou falando com alguém, falo, além da pessoa física e psíquica, com um espírito, uma centelha divina que mora nessa pessoa. Faltar com respeito ao outro, qualquer que seja a oportunidade e o motivo, é faltar com respeito a Deus.

O **amor** foi o maior ensinamento de um certo Jesus: quando alguém está sofrendo por falta de amor, por ódio ou desprezo, quem quer que seja, Jesus está sofrendo com ele, está sofrendo nele. Eu, por participar da natureza humana e divina, como irmão de Jesus, estou sofrendo com essa pessoa. Eis a Boa Nova, o Evangelho que paradoxalmente, pregavam os europeus que matavam, física e culturalmente, os indígenas e escravizavam os africanos. Antes de Jesus, Buda e alguns outros passaram mensagens semelhantes à humanidade, e depois dele, muitos mestres de sabedoria tiveram de repetir, sem cansar, a exigência do amor, tão ela é contrária a certos aspectos da vida e dos relacionamentos humanos.

Aprender, se formar, se tornar humano (se quisermos definir o humano como o animal que sempre vai aprendendo - na medida em que ele quer aprender), isso exige o contato com a diferença. Do ponto de vista biológico, o homem é definitivamente inacabado, incompleto, e por essa razão capaz de criações ilimitadas. Sozinho, ou fechado em meu etnocentrismo, ou narcisismo de classe, ou ainda, de gênero, estou condenado a saber pouco, a ser pequeno, como os orgulhosos que, por terem conseguido diplomas difíceis, fecharam seus ouvidos, seus olhos, seus sentidos, sua emoção e sua inteligência, e decidiram se tornar uma prisão para si mesmos, que vêm repetindo sem cessar os saberes aprendidos outrora, em outro contexto, que já perderam sua pertinência, sua força criadora e mobilizadora. Assim funciona a instituição escolar, quando nós, membros que a fazem funcionar, não exercitamos a *vigilância amorosa*.

A **vigilância amorosa** é a escuta sensível do outro, a qual nos enriquece sem fim, já que o outro é uma prática de vida, um olhar sobre o mundo que por definição, não sou. Assim, ao ouvir o outro vou me ampliar, comungar na espiritualidade. Para o cristianismo, religião da maioria dos brasileiros/as, bem como para o candomblé, iguais são as legitimidades desses olhares humanos, pois todos somos filhos e filhas de Deus (ou de orixás, sopros divinos que não podem, de um ponto de visto humano, ser hierarquizados). Para o budismo, meu estado de paz e luz não pode existir sem encontrar o mesmo estado no outro, sem que eu pratique a interdependência dos seres, sem me diluir no amor universal.

O oceano caiu na gota de orvalho escreveu o poeta indiano Kabir (*apud* OSHO, 2009, p. 156). Experiência reservada a quem soube acolher, acolher e acolher.

Acolher os saberes construídos em contextos culturais diferentes. Mas é hipó-

crita acolher o saber sem acolher o caminho, o método que conduziu a esse saber, por mais estranho que ele pareça. Agora, acolher não significa compartilhar as mesmas crenças. Por exemplo, posso acolher o saber e o caminho, o método que gerou esse saber, quando um ou uma pajé me diz que teve, num sonho ou com a ajuda de uma planta “enteógena” (ou seja, que cria o sentimento do divino em nós) a visão espiritual da planta certa, que curará tal paciente de tal doença. Mas não tenho obrigação alguma de compartilhar essa crença espiritual, posso me satisfazer com uma explicação bioquímica dos indiscutíveis efeitos de cura da planta, conforme a tradição cultural da ciência eurodescendente. Da mesma maneira, o ou a xamã pode se interessar nas minhas explicações bioquímicas (se eu tiver), mas não tem obrigação alguma de compartilhar a crença materialista sobre a qual se fundamenta a minha ciência.

Praticando a interculturalidade dialógica e crítica, eu, formado no racionalismo europeu, vou me enriquecer das cosmovisões africanas e indígenas, principalmente, das suas práticas da ancestralidade e das energias que estas práticas mobilizam. Inesgotável é a fonte de vida, de luz e de paz proporcionada pela espiritualidade ancestral. E vou doar, vou presentear meus parceiros e parceiras com as fontes de saber e sabedoria onde bebi, ou seja, com meu racionalismo hoje enriquecido, intensificado e transformado pelas teorias da complexidade, da co-emergência, da ordem no caos; vou fazer o melhor para difundir o melhor das contemporâneas aventuras do espírito científico eurodescendente que, como aprendi, nunca mais deve perder o respeito para com as ciências indígenas. E mais: que, hoje, deve tecer elos múltiplos de **amor intelectual intercultural** com as ciências indígenas e afrodescendentes.

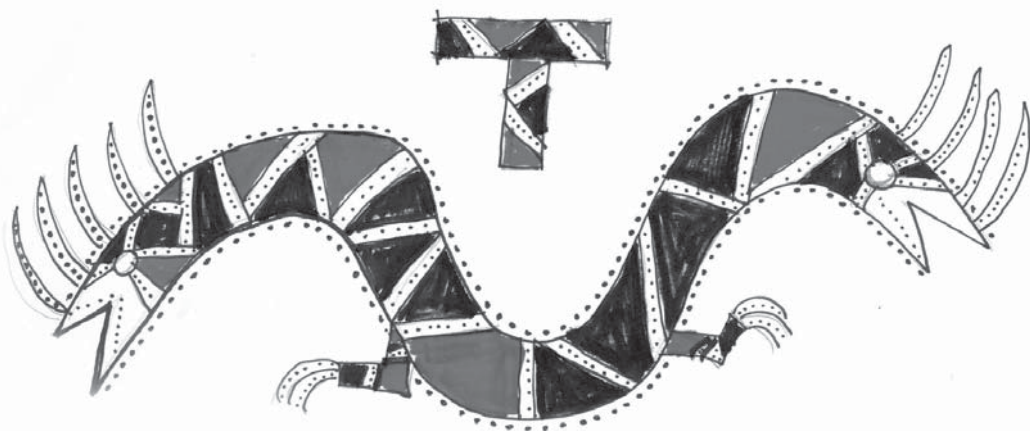
Uma lição para nossa meditação: hoje se fala muito dos perigos oriundos do aquecimento global e das práticas seculares de destruição capitalista da natureza. Ora, existem dois Estados no mundo onde os direitos da Natureza são inscritos na Constituição: a Bolívia e o Equador, nações onde a maioria indígena e mestiça entrou, recentemente, na participação direta da direção do Estado. Essa prática instintiva somente foi possível porque as ciências indígenas, fundamentadas no respeito à *Pacha Mama* (à Mãe Terra), foram declaradas iguais às ciências eurodescendentes.

O/a cientista, o/a pedagogo/a, o/a cidadã(o) do terceiro milênio: uma expansão do *amor intelectual intercultural*, uma onda do vasto mar humano que se torna orvalho novo.

REFERÊNCIAS

- FERRAZ, Iza. **O povo brasileiro**. A portrait of Brazilian People based on the anthropological work of Darcy Ribeiro. TV Series, 2000.
- OSHO. **Encontros com pessoas notáveis**. São Paulo: Academia, 2009.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

**CULTURA:
FLECHA HUMANA E CÓSMICA
QUE APONTA O CAMINHO PARA
OS SENTIDOS**



CULTURA: FLECHA HUMANA E CÓSMICA QUE APONTA O CAMINHO PARA OS SENTIDOS

Luiz Augusto Passos

“Noventa por cento do que escrevo é tudo invenção, só dez por cento é mentira!”

Manoel de Barros.

Cultura parece uma coisa muito simples. Não é.

Somente pessoas possuem cultura, e jamais poderão adotar uma que já esteja inteiramente feita. Terão, para vivê-la, que tecê-la, construí-la e reconstruí-la em si mesmas, com muitas lágrimas, renúncias, marcas no corpo e na alma, alegrias e realizações. Sempre haverá uma cultura disponível: para vida e para a morte. Ao escolher uma, será somente como ponto de partida, para o diálogo e para sofrer ensaios novos e novas configurações, no jeito próprio de ser, de cada um(a). Esta rede de sentidos, construída e reconstruída o tempo todo, todo o tempo da vida, nunca termina. A cada dia, o esboço e o seu desenho é refeito por nossas experiências novas, que nunca terão fim, no tempo. Cultura é coisa nômade, um pouco permanece, todo resto é cambiante.

Cultura é uma coisa espalhafatosa. Fica na cara, no corpo, na pele, no jeito, na forma, anunciada e escancarada. A vantagem é que é o melhor jeito que as pessoas encontraram para simplificar e evitar perplexidade. Jeito de contornar, de dar voltinhas diante do difícil e do complexo. Imaginem se, acaso não existissem gestos que falassem e dissessem quase tudo que a gente tem medo ou hesita dizer! Se tivéssemos que juntar em palavras todo o discurso para justificar que queremos bem aquela pessoa. Que nós a amamos incondicionalmente, que precisamos dela afetiva e corporalmente, para viver juntos o que “pintar”, numa aventura de promessas e carinhos. E dizer ainda, que esta paixão é para sempre, pelo menos em sua intenção inicial. Que estamos dispostos a tudo, até morrer, se necessário for, para que esta pessoa seja feliz. E que desejamos expressar tudo isso publicamente até na geração de filhos e filhas que perpetuarão este selo de compromisso. Iremos encarar – se formos homens – até a incerteza da fuga, caso não seja possível convencer o pai, possessivo e truculento, que esta pessoa tem... Ora, essa enorme “discursera toda” podia ser “dito” a esta pessoa em silêncio, se de olhos fechados, num beijo prolongado – gesto no qual se viveria ali, naquele momento, o que se pretende anunciar como um grande programa para a relação do dia a dia para o resto das nossas vidas. Gesto que permitiria não apenas experienciar, mas inclusive ampliar novas possibilidades, prazeres, sensações, que sequer foram experimentados antes; ou quiçá para os quais não encontraríamos palavras adequadas para dizer da sensação de liberdade, de prazer no toque, de calor e palpitação, de desejo e plenitude, de gozo e de ninho, de volúpia e de eternidade que nos provoca seu corpo. Parecido seria quando a gente quisesse ir, agora ao pai, antes mencionado acima, e encará-lo para dizer das intenções com detalhes e do pro-

grama todo que faremos. Ficaria difícil o diálogo com ele, mas... A cultura permite a gente substituir, lacônica e monossilabicamente, vejam só, por um ritual da cultura: “Peço a mão de sua filha!” Puxa! Estamos salvos! Nada além de seis palavras! Mas o melhor mesmo, o pai, muito bem inculturado, sabe que fica simples demais, e que as intenções são muito maiores e mais pretensiosas do que o anunciado expresso por nós. Mas, ainda assim, fica pela cultura estabelecida, meio encurralado e emudecido... Pois o discurso das benditas seis palavrinhas acima, pressupõem a inteligência de que já se disse tudo, sem precisar inventar símbolos novos ou demonstrações. Viu? A cultura é feita de atalhos. Olhar a lua; um abraço; um “te amo!”, uma piscadela, o milagre de uma rosa; ou para as mulheres, o encurtamento em direção aos homens passa por beijos, carinhos, charutos, perfumes masculinos, camisas, cintos; enfim, tudo pode ser demasiado simples sem deixar de ser profundo e complexo. Por isso, a linguagem simbólica explode a fala e a língua. Esse milagre que nos salva, é, todo ele, cultura!

- Cultura é uma coisa muito boa, não é?

- Não, necessariamente!

-? ? ? ? ...

A cultura também mantém guerras; concorrência individual; exclusões de direitos; absolutidade da propriedade privada; direitos dos mais fortes; infanticídio; trabalho escravo; morte por apedrejamento; patriarcalismo, conservadorismo religioso, fundamentalismos políticos, pena de morte; *apartheids* por racismo; tortura, escola reprodutora; massacre dos pobres... E, nada disso são “naturalidades”! São artefatos construídos por homens e mulheres que exorbitam o campo individual, e tecem uma rede coletiva de referências que se institucionaliza, e de certa forma, nos obriga a todos, ou pelo menos “pretende”.

Que é, pois, Cultura?

Enrique Dussel (2000), depois de muitos anos estudando a ética, resolveu defini-la como casa ou a *morada do ser humano*. Poderíamos perguntar, por que, seria ela a morada do ser humano? Tanto quanto não se pode jamais separar a “casa” de um caracol ou de um caramujo dele próprio, tampouco sobrevive um ser humano sem a Ética. Entretanto há mais razões para que seja a nossa casa. A ética só pode ser considerada casa do ser humano, porque ela é também um artefato da cultura. Vou, pois, enviar e reaproveitar o sentido que dá Dussel à Ética, e transpô-lo para a cultura. Definirei assim, e esta será minha tese: cultura é a casa do ser humano.

Todos nós poderemos pensar a amplitude de sentidos que tem uma casa para nós. Pois a cultura terá todos estes sentidos, como pontua Rubem Alves num precioso ensaio¹, Rubem Alves tomou sua casa, lá das Minas Gerais, como metáfora, perambulando de um a outro dos seus aposentos, e lembrando como a casa, na verdade, é parte enorme da gente mesmo. Lá se repousa, se esconde, se ama, vive-se o escondido, o silêncio, a intimidade, o familiar, a geração dos filhos, o amor car-

1 Rubem Alves no link: www.rubemalves.com.br

nal, o balbucio, a ligação com o seio materno, da descoberta do corpo, da doença, do repouso. Mais do que isso. Lembro no extraordinário livro de Bachelard (2000) recordando o quanto a casa de todos nós trás as impressões de um retorno ao berço e ao útero materno, como forma de aconchego e de plenitude. Acredito que a aproximação, roubada a Dussel, da cultura ser a nossa casa, permite ensaios interessantes. Farei alguns, abaixo.

Cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos para nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É o nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos ex-põe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeta para nós mesmos nossa imagem do exterior de nós para nós, e para os outros. Nela, estamos envolvidos nas formas de tempo e espaço que nos faz acessíveis ao mundo. A imagem do caramujo é adequada, porque ele, bem com o homem, não sobrevive sem a sua casa, ela é parte de si próprio e também é a forma como está presente ao (para/no?) mundo, e a maneira própria limitada com que está no mundo, para sua comunicação, sensibilidade, prazer, reprodução, alimentação, excreção. Da mesma forma, é a expressão no ser humano, dado que toda nossa imagem é sempre negociada do modo como ela poderá nos fazer presentes ao mundo, lugar da objetividade e subjetividade, do signo e do sentido.

É necessário mostrar que boa parte da atividade simbólica dos sujeitos tem por função reconstruir de modo constante a realidade do eu, oferecê-la aos outros para a ratificação, para aceitar ou rejeitar as ofertas que os outros fazem da imagem que têm deles mesmos. (ADAM, 2005, p. 107).

É nesta negociação de percepções nossas sobre e a partir do mundo, que se estabelece o sentido de uma cultura que é construída na pele que é o que há de mais íntimo em nós, lembrando um poeta, repetia no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, o teólogo da Libertação Gustavo Gutierrez. É, nesta mesma direção, extraordinário o texto lindíssimo da música “Alma” de Pepeu Gomes e Arnaldo Antunes, cantada por Zélia Duncan²:

2 A música pode ser ouvida no Youtube. Informação obtida por meio eletrônico. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=leZT1qg8iUs&feature=player_embedded. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

*Alma, deixa eu ver sua alma
A epiderme da alma, superfície
Alma, deixa eu tocar sua alma
Com a superfície da palma da minha mão, superfície
Easy, fique bem easy, fique sem nem razão
Da superfície livre
Fique sim, livre
Fique bem com razão ou não, aterrise*

*Alma, isso do medo se acalma
Isso de sede se aplaca
Todo pesar não existe
Alma, como um reflexo na água
Sobre a última camada
Que fica na superfície, crise
Já acabou, livre
Já passou o meu temor do seu medo
Sem motivo, riso, de manhã, riso de neném
A água já molhou a superfície*

*Alma, daqui do lado de fora
Nenhuma forma de trauma sobrevive
Abra a sua válvula agora
A sua cápsula alma
Flutua na superfície lisa, que me alisa, seu suor
O sal que sai do sol, da superfície
Simples, devagar, simples, bem de leve
A alma já pousou na superfície*

Vejam como o texto permite compreender a reverberação da casa, da morada, com o interior feito cultura, ritual, toque, cápsula. As noções que brotam deste poema expressam um conhecimento profundo do ser humano, de que o que está dentro de nós é também, ao mesmo tempo, o que está mais fora de nós. Não se pode separar o dentro e o fora. Esta também é a relação do amor do ser humano, que expressa a paixão, o carinho e um ritmo corporal, do qual a sensibilidade da carne expressa o envolvimento e a comunhão. O poema diz da relação existente entre a superfície da pele como epiderme da alma. A superfície da mão, no carinho livre, abre a última camada que fica na superfície, exprimindo a chegada da liberdade e da simplicidade do mais essencial da vida, que tem por imagem a chegada da pureza de manhã e do riso de neném que empurra o medo de ambos. A cápsula da alma flutua, então, na superfície lisa da pele cuja carícia devagar, acarinha do suor o “sal” do qual “sai sol”, à superfície simples, leve. Nenhuma forma de trauma sobrevive, porque a alma já pousou na superfície. Precisa, contudo que se diga claramente, nada disso seria assim, se a cultura não desse os sentidos que podem ser encontrados nestes gestos e que foram semeados por nós, pela confecção da cultura.

Talvez poucos textos filosóficos consigam dizer tanto desta relação fenomenológica tão estreita entre a fronteira de nossa pele e nossa intimidade identitária,

como Merleau-Ponty ensaia a ideia de *quiasma*: o nó onde coisas que se contradizem se amarram definitivamente entre interioridade e carnalidade (SILVA, 2009). É impossível imaginar que outros âmbitos possam ser concebidos como dimensões paralelas, ou de naturezas autônomas, separadas, como aparece frequentemente nos “dois reinos” de Kant que inaugura a completa separação deles. Há, diz Kant, retomando Descartes, uma separação completa entre o que se pode pensar (*res cogitans*³), e o que está na extensão (*res extensa*⁴), na dimensão exterior, material: esta dimensão extensa está cindida e possui, segundo Kant, cada uma delas, leis próprias da dimensão do pensamento e leis próprias ligadas ao espírito. No primeiro reino da matéria e da natureza rege a lei da necessidade, e, portanto da regularidade e do mecanicismo rígido, imutável. No Reino do pensamento, da subjetividade, rege a lei da liberdade, que empresta sentido à moralidade e à humanização. Eis como a modernidade separa de maneira terrível natureza (*res extensa*) e cultura (*res cogitans*).

A identidade, com a qual nos fazemos e que também nos faz, entre muitas coisas, é o grande elo de cada um de nós, como seres vivos, com as gerações que nos precederam e que virão após nós: este elo chama-se cultura. Revestidos da carne e ao mesmo tempo despidos dela, pois a transcendemos, somos capazes de cultivar uma identidade cambiante, que tecemos no confronto com estímulos do mundo e dos outros (MERLEAU-PONTY, 2006). Hinkelammert escrevia em “As armas ideológicas da morte” (1986), que todas as dimensões em que nos encontramos, fossem materiais ou imateriais, tinham o poder de matar ou de fazer viver. Ela, a cultura, era nossa ligação ao útero da cultura de todos os outros, seres humanos no mundo. Não sobreviveríamos ao corte abrupto de nossas referências culturais, não mais teríamos o oxigênio, que nos permitisse uma identidade e uma vida com significação. Por isso o grande drama da vida das pessoas não se decide na sua condição de seres biológicos, o que ocorre em pessoas descerebradas, em estado vegetativo, ou algumas formas graves e avançadas de Alzheimer, que apontam que a vida destituída da cultura não nos distingue fundamentalmente de toda outra vida não humana. Vivemos ali, nestas condições, uma situação de natureza, de não decisão, de não liberdade, de não autonomia. O fator que incide definitivamente em nossa vida social tem sua operação nas relações simbólicas, e neste sentido na cultura. É ela que decidirá que tipo de seres somos.

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crença implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. (AMOSSY, 2005, p. 4).

3 *Coisa pensada*

4 *Coisa extensa*

Hinkelammert (1986) dialoga ainda com Paulo Apóstolo, quando menciona os “Espíritos dos ares, tronos e dominações”, que eram os poderes de morte agora fetichizados, que assumiam a vida, e substituíam expropriavam os seres humanos de sua alma, e os reificava, reduzidos que eram a dimensões puramente materiais. E é precisamente a tese de Hinkelammert, retomando uma leitura de Marx, que os processos de produção numa fase avançada do capitalismo, faz com que as relações materiais que as mercadorias deveriam ter entre si, fetichizadas, adquiram vida, e se transformem em relações sociais de produção; e as pessoas que deveriam manter relações sociais de produção, reificadas, passem, subordinadas agora à liberdade que as mercadorias adquiriram, e mantenham, embora “humanos”, relações materiais de produção. Em um texto, que recentemente publiquei, uso de uma parábola para dizer isso, que intitulei: “Gênesis segundo Marx”.

No começo era o macaco. Ele começou a realizar pequenas operações para, com segurança, manter sua vida. O polegar opositor crescera-lhe nas duas mãos. Hábil, por isso, como nenhum outro animal, trabalhava. Certa noite, percebeu, pela primeira vez, um misto de desproteção, parecia ser dois: sentia saudade do que tinha sido e vontade de ser outra coisa. Sua mente não estava onde estava seu corpo: começara sua transformação em gente! Gente que pensava, que planejava, que utilizava teorias que interpretava o mundo a seu favor. Pensadores, os mais fortes começaram a acumular trabalho realizado pelos outros, sem pagá-los, criando o capital. Numa terrível noite sem fim, o capital acumulado, adquiriu alma. Descobri-la, ainda, que a feitura de macaco em gente era realizada em silêncio pelo trabalho, e, alterou o genoma dele de maneira cruel para poder produzir as pessoas de que precisava. No outro dia, as pessoas não eram mais pessoas. Voltaram a ser macacos. Macacos que trabalhavam felizes com três importantes competências: eram adestráveis, morreu neles a revolta e, já não tinham sonhos. (PASSOS, 2009, p. 49).

A mercadoria incidiu sobre a vida dos seres humanos, agora destituídos de sua liberdade e autodeterminação, em favor do mercado que se torna vivo e tem a palavra de ordem da vida e da morte dos seres humanos, induzindo-os à pura reprodução material de sua existência, expropriados que foram por uma cultura da dominação, que minou a liberdade deles. A cultura transforma-se no imaginado humano, que agora como os computadores do filme “2001 – Odisséia no Espaço” ou no livro impressionante de Castoriadis, 1982, dirá que a imaginação é que tem o poder: “pega” por dentro. Brinca, é real por que é imaginado. Usa de estratégias materiais de expressão simbólica que tomando a carne, tomando a percepção, somatizando o símbolo, como na tese de José Carlos Rodrigues mostra o que diz Merleau-Ponty, de que a temporalidade, a espacialidade, a sexualidade não são dimensões exteriores a nós, mas nos tomam por dentro.

Quero pois, expor de maneira sucinta para que seja entendido, a tese de José

Carlos Rodrigues exposta de maneira espetacular no seu livro *Tabu do Corpo*, tese doutoral acompanhada por Roberto DaMatta, acerca do “nojo”. José Carlos Rodrigues (1983) faz uma investigação com pessoas para compreender quando estas tiveram uma experiência de nojo. E constata: o nojo tinha tal força que aquelas situações eram evitadas pelo sofrimento que traziam de distúrbios que variavam entre vômito, frio, suores, mal estar, tonturas, falta de ar. Por outro lado, verifica que, a mesma situação ou coisa que causava nojo não era, para esta mesma pessoa, nojenta sempre. Ou seja, eram as situações que emolduravam o objeto do nojo que fornecia o caráter de ser ou não nojento. E, o nojo, portanto era uma situação exterior, cultural, portanto, que tomava o corpo, e impedia as pessoas de continuarem a conviver, fazer, se manter em contato, ou sob a situação definida socialmente como nojenta. Este nojo também não teria nenhum sentido, não fosse uma cultura do grupo onde a pessoa vive que consideram esta situação como conflitiva, proibida e tabuada. De onde vinha a proibição do acesso ou da ação, da sociedade, da cultura. Era como se fosse a voz da cultura que dizia à pessoa, mesmo quando isolada do seu grupo cultural: “Não deves”! E a ação era interrompida face ao impedimento social. E, se a pessoa tentasse ainda continuar a ação, a “proibição social” tomava-lhe o corpo, e do corpo, o sistema nervoso autônomo, isso é, aquele que a pessoa não tem domínio sobre ele, e que funciona de forma automática, peristáltica, forçando a que ela continue a ação, ou na presença daquilo que ela não deve ver. José Carlos Rodrigues, de maneira espetacular, mostra que a cultura tomou o corpo, ou os corpos que temos. Temos vários corpos, diz Rodrigues. Um deles não “funciona” face às situações que poderiam, para o outro corpo em nós, serem nojentas. E, aplica sua descoberta em alguns importantes achados: o corpo é um suporte de signos/símbolos. Ele é tomado pela sociedade. É por isso que o corpo de todos nós é banhos, cortado, corte de unhas, cesuras, furado, tomado por roupas específicas, de ocasião, algumas para banhos, outras para cerimônias sociais ou para uso informal, com cintos, revestidos os pés com meias, sapatos em suas diversas acepções. Nosso corpo recebe banhos com sabões e sabonetes, abluções, banhos de ervas, de sais, de cheiro; é untado com óleos de muitos tipos e finalidades específicas, moldado para produzir cheiros a partir de aplicação de plantas e sumos de plantas, resinas, perfumes; é defumado, incensado; decorado com tatuagens, inscrições na pele, pulseiras, correntes, anéis, penas, pedaços de pau, são furadas as orelhas, beiços, língua, pênis, para adereços, brincos, piercings, colares, recebemos circuncisões, incisões na pele, marcas com tinturas, esmaltes, batons, xampus, cortes e adereços para os cabelos e assim por diante. Nosso corpo é um monumento cultural, mas é, sobretudo, o lugar da manutenção de uma ordem econômica, política e social que se relaciona com a visão de pessoa, mundo, dos outros e de si mesmos que estes grupos e indivíduos têm. O corpo é controlado socialmente no seu desenvolvimento para que não perca em momento algum a pauta destinada socialmente a cada indivíduo. A estrutura de controle interno é na verdade espelho da estrutura de controle também interno. Não podemos esquecer o que nos diz sobre a “Eficácia simbólica” de Lévi-Strauss (1975), o símbolo faz em nós o que

ele significa. Modelo os sentimento, as adequações, a alma. O nojo monitora o corpo, mesmo quando este corpo está isolado. O NOJO é, pois, a barreira mais decisiva e efetiva no controle da ordem social.

A sociedade, sempre que possível, não faz controle diretamente às crenças, conceitos, ideias discrepantes que este sujeito possa ter, mas controla o seu cotidiano, inclusive “a distância”. Introjeta em seu corpo mecanismos sutis, que o tomam por dentro, e por vezes, sem sequer ter consciência de onde provêm suas origens e intenções. Controla as relações que ele estabelece com o mundo, quando se *ex-põe*, isto é “põe para fora”, em provérbio bem popular: “bota as manguinhas de fora”; a sociedade, porém, longe de estar ausente, vigilante está dentro, tomou-lhe o corpo. Como fez isso?

Modelou o sujeito pela cultura. Já não existe sequer um espaço delimitador entre a Ordem que se reificou e generalizou como matriz de ordenamento regular, e os sujeitos enquanto indivíduos desta cultura. Não há inclusive um espaço interno no sujeito, de maneira geral, que permita ao próprio sujeito desvendar em si a opressão que o hospeda. O êxito da socialização dele, e de sua construção pela sociedade, reside precisamente em que se apagam os traços de produção humana, e se confunde nele as exigências da sociedade, com o que ele mesmo aspira, agora, para si. É por isso que Paulo Freire faz um diagnóstico preciso dos mecanismos de opressão, que escondem ideologicamente, o opressor mesmo dentro de si. E tomar a consciência desta hospedagem em si, é a condição de estranhamento daquilo que foi imposto, e que implica subserviência.

É, pois, aqui, que definitivamente a cultura nos prende, porque ela já não será, para nós, alheia, isto é obra do outro em mim (BERGER, 1983) (*Opus alienum*), mas construída por nós próprios em nós, tendo por modelo a cultura social regular geral e dominante no nosso espaço de socialização, nos faz simétricos aos seus desejos e vontades, impedindo-nos a autonomia e a emancipação. Dado que a cultura na qual nascemos é como se fora uma caixa comum de significados disponíveis a todas as pessoas, das quais nós tomamos emprestado para poder nos comunicar uns com os outros. É a necessidade de comunicação, único modo de poder sobrevivermos, que exige que aceitemos como parte dos recursos e ferramentas para nossa sobrevivência, o que foi imaginado e criado pelos que me sucederam na paisagem. Contudo, muitas vezes somos apenas reprodutores da dominação dos senhores que tomaram também a história. Que é isso, que faz com que dependemos para viver, ser, comunicar e nos construir? - Cultura!

Culturais somos. Ora, a cultura de um povo, nação, grupo, etnia, se destruída, os indivíduos não sobreviverão. Ela não tem salvo conduto, pois vive em nós, reiterada, dita nas nossas ações, gestos, sentidos de forma que, cada um de nós, estará inexoravelmente ligado a ela. Fora da cultura não há salvação. Os grupos, por isso, são muito cuidadosos no sentido de frear mudanças culturais trazidas por um único indivíduo. O diferente fere um padrão de perfeição estabelecido como desejável e confiável, pela experiência dos antigos de que, para manter a cultura viva, é desejável

que seja inalterada, e aquilo que “funciona” fica como regra para manter sua continuidade. Ora, a cultura é sim fator de continuidade e de conservação. Mas ainda que quisesse não poderia tornar um ser humano simétrico ao que ela propõe. E, por isso, ninguém de nós é o mesmo. Não existiria, ainda que tentando formatar todos como um padrão, sucesso na obra de reprodução de pessoas. Elas reproduzem em grande parte algumas coisas, mas também modificam pelo seu trabalho no mundo com os outros, parte daquilo que adquirido social. Vale ouvir Carlos Rodrigues Brandão:

Ser o sujeito da história e ser o agente da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim, um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade - as suas limitações como ser da natureza - e a liberdade - o seu poder de transcender o mundo por atos conscientes de reflexão - o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo história humana, cria a própria trajetória de sua humanização. (BRANDÃO, Carlos Rodrigues *In Dicionário Paulo Freire*, 2009. V. *Cultura Popular*).

Haverá sempre espaço para a criação, sobretudo na hipótese de que se torne possível, apreendendo a dominação imposta, possamos como pessoas e como coletivo, demandar aquilo que deveria estar em nós, como condição da dignidade e da construção dos direitos, e não está.

Cultura, segundo Geraldí, tem dois significados distintos, que há muito está na origem deste conceito. Concebe-se como descrição dela um elemento descritivo de que ela seja tudo aquilo que existe na realidade humana e que não procedeu da natureza; dito de outra forma natureza é tudo o que existia, antes de nossa chegada à paisagem, que torna tudo revestido do cultural; e outro conceito importante um conceito que está na cultura e que é um elemento normativo, que estabelece uma escada gradativa com caráter moral que vai desde o humano ainda selvagem ou bárbaro - desvalor e negatividade - até o mais alto desenvolvimento civilizatório (valor e positividade).

Ora, Berger (1983) chama atenção para o fato de que o ser humano, no feito que lhe dá a modernidade, é o único animal que tem horror da natureza. Embora também exista em todos os grupos étnicos o medo do caos, isto é, de que o caos destrua a cultura, porque significaria a morte que sendo mortais, todos morrendo, a cultura deste grupo se diluiria. Berger comenta que é necessário que a morte de uma pessoa de um grupo ou sociedade, seja acompanhada por sentimentos tão avassaladores; e mais, com rituais de descontaminação e controle, mais explícitos e públicos ou íntimos e sigilosos, em sociedades menos complexas ou tradicionais, dado que é a cultura de um povo morre naquela pessoa que desapareceu. A morte de um, somada com a de outro, ameaça a vida de todos, que dependem daquela cultura para continuarem a viver. Mas não é só a morte que é temida e cercada de defesas e controles.

Todo momento da vida onde a pessoa vive fortemente momentos de natureza, a modernidade, como também a tradição, veem como momentos a serem simbolizados e controlados social e coletivamente, porque todo o desvio da norma põe em crise o NOMOS que embora humano e histórico, e por isso cultural, esconde as raízes de sua fabricação humana (1985).

Há um vídeo impressionante que assisti, há muito tempo, no qual a única mulher idosa, sobrevivente de um grupo indígena, cuja língua era singular e isolada, fala muitas coisas que está sendo registrado. E, após ter sido gravado seu depoimento que não era compreensível para ninguém, as pessoas colocam a fita a rodar, repetindo a gravação para ela, da sua própria voz. Ela tem a nítida percepção que outra pessoa fala sua língua e tenta desesperadamente se comunicar. Em vão, não existem mais os outros. Culturalmente ela está morta.

Dependemos irrecorrivelmente de todos os outros e outras, desta cadeia de ligações de elos que nos ligam a uma corrente de vida que nos ultrapassa, mas que está pousada em nós, assentadas por um campo chamado “cultura”.

É importante compreender que em momento algum estou querendo privilegiar seja dimensões imateriais ou ideais. Estou falando de uma expressão sensível, material, que assume transcendência simbólica, e nesta condição se transforma na dominação mais destrutiva. Arrebata de nós os sentidos, porque floresce na carne e nela tem seu abrigo, mas que se expressa em imaginação criadora.

Sem língua não há nação, não tem pensamento, não tem nada. O país corre risco de virar um quintal que pode ser facilmente colonizado. Quando se fala no desenvolvimento de uma nação tem que se partir do princípio de que se está falando de pessoas que buscam esse desenvolvimento. São pessoas que só conseguirão alguma coisa se estiverem pensando através de uma língua. Nesse sentido, a preservação da língua portuguesa é fundamental ao pensamento brasileiro, para que ele possa se desenvolver a ajuda o país a se desenvolver. (MODERNO (1998) *apud* DARCÍLIA, 2010, p. 887).

É evidente que língua é ainda insuficiente para colocar as pessoas em comunicação. Ela é apenas uma convenção exterior, escrita ou sonora, que convoca não sentidos óbvios e transparentes, mas ao contrário permite às pessoas daquela língua deprender perspectivas, sonhos, prazeres, evocações, significados e partilhas somente disponíveis àqueles que apreenderam na vida, em primeira mão aquele idioma. Ela não se presta à pura decodificação, porque ela carrega sentidos, afetos, arrebatamentos numa metalinguagem que se refere ao indizível, aquilo que ela esconde, ao expressar.

Geertz (1989) utiliza de maneira muito adequada, que cultura é um texto. Eu diria, texto em nós. Neste sentido ela é uma tecedura. Tecedura de sentidos idêntica àquela que é enunciada por Weber, de que a cultura é uma teia. E, é Weber que uti-

liza, e do qual Geertz se serve:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (1989, p. 15).

Até o presente momento é possível que meus leitores interpretem que imagino que toda a sociedade oprimida está ativa por dentro da ideologia dos seus opressores. É que a cultura embaça a percepção da verdade acerca dos direitos, valores, e dignidade das pessoas. Quero dizer o contrário, agora, se assim fui entendido.

Alguns anos de pesquisa e contatos com populações, inclusive em países diferentes deram-me outra percepção, entre elas, de que o etnocentrismo pode, em muitos casos, libertar as pessoas da corrente da opressão. E, torná-las críticas diante da opressão vinda de fora.

O sentido, entretanto, que quero dar neste texto é muito particular. Tomarei como referência a luta histórica Xavante pela recuperação do seu território, especificamente o *Marãintswede*, cujo destino desta mesma terra se solda em expressão à própria identidade Xavante. E, neste sentido, vida e morte estão colocadas numa saga, cujas estruturas jurídico-políticas da sociedade nacional, nas formas de Estado mostram precisamente a incompetência da ação do Estado, por incapacidade de leitura constitucional do seu papel, e conseqüentemente, seu caráter alienígena na distribuição da justiça equitativa, por absoluta ignorância e exterioridade das condições que seriam prerrogativas, o conhecimento de causa das proporções que o objeto de diáspora, no caso o território possui no que tange à continuação e expropriação do direito da vida, de uma sociedade, em cuja terra, nos precedeu. Mais. O fato de que o direito dos povos indígenas é assegurado, constitucionalmente, no país e o fato do Brasil ser signatário dos acordos internacionais que se referem às sociedades tradicionais caberia à ordem legal defender-lhes o direito. O caso dos Xavante está na Corte Interamericana de Justiça na qual o país é réu.

Os Xavante tem a favor de si, caso incomum no país, o respaldo internacional. Do direito ao território em questão, sobretudo quando seus oponentes chegaram “ontem” à cena, e chegaram inclusive com ocupação do território dentro de um avanço da fronteira agrícola, isto é, do capital na área da Soja. Os Xavante são povo guerreiro, não costumam agir como povo temeroso nos conflitos, se necessário utilizando suas armas tradicionais. Acompanham aos Xavante, mulheres, homens, anciãos, crianças certa “arrogância” advinda de um senso de valor, acerca do seu povo, das suas origens, de seus antepassados, de sua força e capacidade guerreira, e da coragem no enfrentamento. Essas dimensões que podem ser compreendidas como um conceito de amor próprio, auto valorização de si, como povo e, portanto, por um certo etnocentrismo positivo, por sua cultura, inclui a força para se contrapor no diálogo

com situações tensivas e conflitivas.

Não é estranha a mim, essa força vinda da autoestima elevada de um povo, que se põe na luta sempre que houver ferimento do sentido de sua autonomia e emancipação. Em Nicarágua, essa era o principal insumo assumido pela Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN); o texto de um *Outdoor* espelhava no país a força da resposta de Sandino: “não se rende” durante o primeiro governo de Daniel Ortega, quando ainda vigia uma guerra de guerrilhas para manter o estado. As crianças nicaraguenses não eram crianças esmagadas, olhavam a gente com soberania e grandeza. Sem sapatos, roupas rasgadas, por vezes famintas, olhavam para nós, estrangeiros, com o sentido altivo de pertença a seu povo lutador, guerreiro e vencedor. Não havia o olhar humilhado e envergonhado que Adler dizia encontrar nos seus trabalhos de investigação entre os setores populares. Afirmava ele que era capaz de pondo roupas idênticas em crianças de classes diversas, dizer pelo olhar delas, quem era o filho dos proletários (RÜHLE, 1974). Ele teria se enganado sempre, ao imaginar que os povos vítimas também do capitalismo e do imperialismo, fossem sempre destruídos por dentro, como foram crianças filhas de trabalhadores escravos, ou reduzidos a trapos nas linhas de montagem das máquinas, ou na condição de dependência e miséria causada pelo trabalho escravo. A revolta é um símbolo de luta, sobretudo quando nasce da descoberta da injustiça, e que necessita para além do instinto de classe a consciência de classe, isso é a forma organizada, dita, expressa com clareza oportuniza avaliar com crueza a própria condição de fragilidade, e ainda assim, se contrapor a ela com valentia.

Em El Salvador, no mesmo período, me foi possível ouvir, dia após dia, os helicópteros americanos e salvadorenos sobrevoando as áreas das guerrilhas, em um país de apenas onze mil metros quadrados. Metralhando as áreas, inclusive durante a noite, identificando pelo infravermelho lugares em que pelo calor, denunciasse qualquer tipo de vida. Pois, lá estava de certa forma de pé, o povo Salvadorenho, mobilizado em torno da Rádio “Venceremos”, rádio das catacumbas, que impunha uma derrota ao “sapo” Duarte. O sofrimento, o massacre, os campos de refugiados, onde moravam apenas mulheres e crianças pequenas, pois os adolescentes eram recrutados, quase meninos, tanto para o exército como para a guerrilha, mas lá havia luta, disposição, força, afirmação. Durante uma estada num campo de refugiados que acabara de ser visitado pelos soldados convencionais do exército Salvadorenho, apoiado pelo governo e milícias estadunidenses, as mulheres, ao saberem de nossas origens, cantaram para nós, o canto que dizia:

*Ao vinte quatro de março
A igreja não esquecerá
Outra vez banham com sangue
Ao que disse a verdade*

*Pois nos tiraram o homem,
Mais claro sol da Igreja
Que era, em grande valentia,*

Um verdadeiro profeta

*Oscar Arnulfo Romero
Vive nas lutas do povo
Por isso não se esqueça
Do seu heróico exemplo*

*Recordo quando chegara
Além dos nossos rincões
A ver aos camponeses,
A ver a tua gente pobre.*

*Ao povo se torna claro
Que sua morte não foi isolada
Foi ação do imperialismo
Junto com a força armada*

*Pilatos retorna a terra
O representa o tirano,
Por isso o assassinaram e
Agora se lavam as mãos.*

*Oscar Arnulfo Romero
Tu fostes nosso Pastor
E nos pequenos e humildes
Pusestes teu coração.
Oscar Arnulfo Romero
Vive nas lutas do povo
Por isso não se esqueça
Do seu heróico exemplo*

Com o medo que implicava a ação destruidora do exército que lhes roubavam os filhos e filhas para a guerra, e os meios de vida, alimentos, agasalhos, ali havia a consciência do lugar do povo, e de Oscar Arnulfo Romero na corajosa luta por justiça. Mais tarde, inclusive após o rapto da filha de Napoleão Duarte, houve por parte de um jesuíta Elluacurya, a negociação junto à guerrilha para que Inês Duarte – Filha de Napoleão - fosse libertada. Ela de fato, o foi, e aproveitou a imprensa internacional para apresentar as reivindicações da guerrilha e elogiar a forma amistosa dos guerrilheiros para com ela. A resposta do Governo Salvadorenho não tardou, houve a invasão da UCA, Universidade Católica de El Salvador, e o jesuíta negociador Ignacio Elluacurya junto a outro cinco jesuítas e duas mulheres funcionárias, Elba e Celi-na, foram mortas há vinte e um anos atrás. O governo de Napoleão Duarte esperava intimidar não apenas os jesuítas, mas a guerrilha, pois com as mortes, sobretudo de Inácio Elluacurya esperava-se quebrar a espinha da universidade jesuítas de El Salvador. Após o massacre, contudo, havia mais de um milhar de jesuítas do mundo inteiro, se oferecendo a irem para a UCA, em El Salvador substituir os jesuítas mortos.

Os exemplos de rebeldia são inesgotáveis. Ouvi na Áustria, ano passado, uma mulher muçulmana de nome Astrid, dizer claramente:

“Ele querem proibir que usemos véu. E nos perdemos trabalho, título, formação por usá-los. Essa menina aqui na nossa reunião não pode entrar nas escolas de nossa cidadezinha, aqui na Áustria, pois usa o véu que a identifica como muçulmana. Eles acham que o véu nos humilha! Este véu que levamos é nossa rebeldia de que não nos dobramos à dominação capitalista ocidental.”

Essa força que alimenta a insurreição é uma força indômita daqueles que não se deixaram invadir, destruir, quebrar seus valores, mundo, identidade e cultura no confronto contra a cultura dominante. Sua resistência denuncia a opressão daquele que oprime. Essa também era a grande força do movimento de Ghandi, cutucar com “vara curta” os opressores, e proclamar-lhes sua vileza e covardia.

O mesmo li nos olhares das pessoas de Aguaçu. Algo muito semelhante ocorreu quando alguém contava que quando fora assassinado o filho do Cacique Xavante, de Brasília alguém telefonara dizendo:

- “Olha, nós estamos muito sentidos e imaginamos como vocês estão tristes...”

O Cacique, não pestanejou nem permitiu concluir a frase, cortou o discurso e disse:

- “Olha, aqui não tem ninguém triste, não! O que nós temos é raiva!”

É claro que se queriam derrotar os Xavante e seu cacique com a morte do seu filho, conseguiram o efeito contrário, despertá-los para a luta, para a reivindicação, para, se fosse o caso, a desforra. Donde esta força? Do sentido que Freire chama de autonomia, de consciência emancipada, na qual o opressor já foi desalojado, e não encontra submissão, mas rebeldia, revolta. Ação afirmativa do direito expressa em revolta, abre caminho para a independência e dá força para continuar a luta.

Lembro-me no Araguaia em que firmas tomavam a terra, faziam cerco às terras dos pequenos, matavam as lideranças, e lá, precisamente lá, o povo cantava:

*Agora nós vamos pra luta,
A terra que é nossa ocupar...
A terra é de quem trabalha
A história não falha
nós vamos ganhar!
Já chega de tanto sofrer
Já chega de tanto esperar
A luta vai ser tão difícil
Na lei ou na marra nós vamos ganhar...*

E continuava a canção:

*Quem gosta de nós, somos nós,
É aqueles que nos vem ajudar.
Por isso, confia em que luta
Que a história não falha
Nós vamos ganhar.*

Pode-se até discutir o equívoco de achar que contra os aparelhos de segurança, as tecnologias usadas pelo exército, a corda no pescoço que representava a escola e o hospital dentro da guarnição militar, e que por causa disso, parentes, filhos e mulheres dessas lideranças sindicais, não podiam entrar nos hospital, pois dificilmente saíam. Podia-se até discutir o sentido da barca de travessia ser controlada pelo exército e estarem centenas de policiais e a Rádio Nacional da Amazônia controlando a área, a chegada e a partida das pessoas. E os *jeeps* do Getat entrarem nas reuniões acenderem seus motores, gravarem e acenderem os faróis naqueles que ali estavam... Mas, de fato, não conseguiram impor ao povo do Araguaia sua submissão. Resistiram. Continuam no *front* contra a crueldade a injustiça dos novos colonizadores e opressores. Vale ler a poesia tão expressiva de José Régio, sugerindo uma autonomia que vença todos os conceitos congelados e aprisione as pessoas a uma cultura dominante, tirando delas a possibilidade de inaugurar um mundo inteiramente novo que rompa com a ordem antiga:

CÂNTICO NEGRO

(Poema de Deus e do Diabo)
"Vem por aqui" – dizem-me alguns com olhos doces.
Estendendo os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
E cruzo os braços
E nunca vou por ali...

*A minha glória é esta:
Criar desumanidade!
Não acompanhar ninguém,
- Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre a minha Mãe.*

*Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
Por que me repetis: "vem por aqui!?"
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...*

*Se vim ao mundo foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.*

*Como, pois, sereis vós
Que me dareis machado, ferramentas, e coragem*

*Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...*

*Ides, tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátrias, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios,
Eu tenho aminha Loucura!
Lavanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...*

*Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém;
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe.
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.*

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou.
E uma onda se alevantou
E um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
-Sei que não vou por aí!*

Em suma, é ignorância pretender o que já se sabia desde a guerra contra os vietnamitas. Guerra de mentes contra coração. Lugar de massacre, mas lugar da guerra que não se ganha, da derrota daquele que sai vencedor. A revolta, a rebeldia agrega a raiva necessária para continuar lutando à morte, em favor da vida e da justiça.

Lembro-me de Aguaçu. As descrições realizadas por um grupo da própria universidade, cujo olhar era realizado pela saúde convencional e a partir dos conceitos de higiene estabelecidos no nosso próprio mundo. Essa visão contrastava com o que eu enxergava em minha pesquisa no mesmo espaço e com as mesmas pessoas. Não eram estas os(as) jovens de Aguaçu, nem eram as crianças que eu via. Eram descritos como pessoas sem expectativas, sonhos, todos contaminados por doenças, amassadas pela dominação, pela expropriação, pela expulsão de suas terras, conquistada com forças paramilitares, e jagunços. Não raro, pelo incendiamento das propriedades, da matança de seus animais, bem como, pelo envenenamento de suas águas. Aguaçu sobreviveu, e sobreviveu, acrescento, graças à ação do etnocentrismo destas mesmas crianças e adolescentes que bebiam na confiança de possuírem uma cultura que emprestava sentidos para eles, que eram ocultos e inacessíveis a nós, e que lhe permitia ver o que jamais poderíamos.

A cultura é casa da pessoa humana, sobretudo quando permite que este mesmo ser humano se bata pela vida e pela liberdade. Por isso a cultura é sempre capaz de

grandes milagres. Há menos de um mês e meio atrás havia no fundo do quintal, em Cuiabá, um pé de acerola com um ninho expressivo de marimbondos. A tentativa de cortar com tesoura de podar, muito afiada de forma a desbastar a parte mais externa e aproximar da cachopa de marimbondo e queimá-la começou a ser posto em prática. Mas aos primeiros golpes, os marimbondos manifestaram que não seria pacífica a tomada do espaço. Um pedreiro foi chamado para construir uma área coberta para o tanque. Um senhor de quase sessenta anos. Contaram-lhe que tinha tentado tirar a acerola e que não tinha sido possível. Curioso, ele perguntou: - “Por quê?”.

Foi explicado que havia a cachopa de marimbondos. Ele disse: “Ah! Isso é fácil”. Foi à frente do pé, disse algumas palavras quase inaudíveis, fez três cruces no ar, e os marimbondos, no ato, levantaram por sobre a árvore, organizadamente. Tomaram a direção do muro que era alto, elevaram-se ainda em formação, superando a altura do muro, e se foram. E, em menos de dez minutos a árvore foi cortada a golpes de facão. Só a cachopa vazia testemunhava o milagre!

REFERÊNCIAS

- ADAM, Glaz. **Linguistic applications of Vantage Theory** (UMCS, Lublin, Poland) 2005, p. 107.
- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do espaço**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERGER, Peter. **O Dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. Trad. José Carlos Barcellos. 2 ed., São Paulo: Paulus, 1985.
- _____. **Perspectivas Sociológicas**. Uma visão humanística. Trad. Donalson M. Garschegen. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 1983. [Col. Antropológica].
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. V. *Cultura*; In **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski, (orgs.) . – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelio. **A Instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**. Na Idade da globalização e da Exclusão. Trad. Ephraim Ferreira Alves; Jaime Clasen e Lúcia M. E. Orth. RJ: Petrópolis, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC S/A, 1989.
- HINKELAMMERT, Franz. **As armas ideológicas da morte**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Paulinas, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, C. “Eficácia Simbólica” In: **Antropologia estrutural**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. C. “Raça e história” In: **Antropologia estrutural II**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. Curso Collège de France. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MODERNO, João Ricardo (1998) *apud* SIMÕES, Darcília, 2006. **A filologia e o ensino da Língua Nacional em tempos de Internet**. 2010, p. 887. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_231.pdf.> Acesso em: 23 de agosto de 2010. p. 887.

PASSOS, Luiz Augusto. Os caminhos do “Pensar” para quem quer transformação: Fundamentos de Filosofia. Programa de Formação da CNTE – Eixo II: Formação de Dirigente Sindicais. Rio Janeiro: Esforce/EdUfmt, 2009.

RODRIGES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

RÜHLE, Otto. **El Alma del niño proletario** /Libros/Monografias. Buenos Aires: Psique, 1974.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. **A Carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty**. (Tese USCAR). Editora Nova Harmonia, 2009.

**O OUTRO E EU:
QUE RELAÇÃO É ESTA NA
EDUCAÇÃO?**



O OUTRO E EU: QUE RELAÇÃO É ESTA NA EDUCAÇÃO?

Cecília de Campos França

INTRODUÇÃO

*O que ocorrer com a Terra
recairá sobre os filhos da Terra.
Há uma ligação em tudo.
— Chefe Seattle (1854)*

Pensar a diversidade é pressupor que a pluralidade e a multiplicidade são condições básicas do ser humano. Há que se considerar também que ocorre uma dialética reflexiva entre o singular e o múltiplo no estabelecimento de diferenças e similaridades entre pessoas, grupos e culturas distintas. Nesta perspectiva, devemos manter o diálogo e a troca com as várias manifestações humanas se quisermos enriquecer nossas possibilidades de ser.

Geertz (1989) nos oferece uma definição de cultura que seria uma trama de significados e símbolos construídos ao longo de um processo de organização de um contexto, dentro do qual, acontecimentos sociais, modos de ser, comportamentos, valores, instituições, normas, regras e processos podem ser descritos e entendidos no coletivo. Ao mesmo tempo em que a cultura viabiliza a existência, a restringe, pois oferece algumas possibilidades de ser em detrimento de tantas outras possíveis. Sendo assim, a cultura pode ser pensada como um [...] conjunto de mecanismos simbólicos para controle (p. 37) de comportamentos. O ser humano é a espécie mais dependente de programas culturais para ordenar suas ações. A cultura considera a amplitude e a indeterminação de nossas potencialidades e funciona, ao mesmo tempo, como referência que oportuniza a existência e, como mecanismo de controle e restrição ao potencial humano inicial, pois desenha especificidades para realizações permitidas e previstas em dado contexto social.

Parafraseando Geertz (1989), nós começamos com um potencial para viver muitas possibilidades de vidas, mas terminamos por viver apenas uma. Para aprendermos a pensar é essencial a existência de um sistema simbólico de qualquer espécie. Pensar consiste em um trânsito de símbolos, de significados entre qualquer coisa que esteja afastada da realidade imediata e que seja utilizada para atribuir significado à experiência, construindo-lhe sentido. O imaginário é a construção de uma imagem do ambiente que se dá pela apreensão de 'aspectos relevantes' existentes nele, selecionados pela subjetividade. Uma vez construída esta imagem ou modelo, este pode ser manipulado sob várias condições. A observação dos resultados dessas manipulações projetados no ambiente possibilita a previsão de como o ambiente se comportará frente à representação construída. A função do pensamento reflexivo é transformar a situação na qual não existe inteligibilidade em uma situação, ordenada, coerente e com sentido.

A cultura foi e é um elemento essencial e constituidor do ser humano. Não é possível entender o significado de uma ação se não analisarmos o contexto em que ela se dá, de que modo e em que espaço ela se configura. Mudanças de contexto ou de localização da ação mudam seu significado. Daí a ação assume outro sentido.

É importante lembrar que as culturas são dinâmicas e dialogam em maior ou menor grau com a modernidade, considerando o novo como ato de ressignificar-se, como ação de permanência. Quando falamos de pluralidade cultural, consideramos também a territorialidade, um contexto que garante o convívio e o direito de viver estas diferenças. A construção de uma cultura se dá em um processo de acumulação de experiências, conhecimentos, saberes que são transmitidos de uns aos outros pela linguagem. Esta funciona não somente como possibilidade comunicativa, mas assume valor de unificação e identificação entre pessoas, tal como se vê nas identidades nacionais.

O Brasil é um país que se constitui em meio à diversidade. Aqui, convivemos com portugueses, indígenas de diversas etnias, negros, libaneses, eslavos, italianos, alemães, japoneses e seus descendentes e cultivamos certo prazer neste convívio. Não nutro com esta afirmação a ingenuidade de que não haja preconceitos ou que não se viva, cotidianamente, processos discriminatórios, desigualdades, contradição, autoritarismo, dentre outras coisas. Infelizmente isto tem feito parte de nossa realidade cultural.

O Brasil sinaliza algo mais para o mundo. Enquanto na Europa, por exemplo, a dificuldade está em se firmar a tolerância para com o diferente, o Brasil dá mostras claras de extrair prazer na convivência desta diferença. Tolerar diz respeito a uma aceitação com indulgência, ou seja, aceito o Outro, o diferente, porque tenho facilidade em ‘perdoar’ seus “erros”. Esta conduta tem como eixo central o etnocentrismo. O prazer da convivência com o diferente explicita, não somente a importância e o valor do Outro, mas a possibilidade de aprender com ele. Esta disposição e posicionamento são em decorrência de um modo de pensar e de viver que se ancora em uma matriz complexa de pensamento que discutiremos mais adiante.

Há uma questão que deve ser destacada em nossas reflexões: a dialética existente entre igualdade e diversidade. Nós somos iguais em valor e diferentes em nossas características e condições de existência. Pontuar isto tem por objetivo não nos deixar cooptar por um discurso hegemônico que prega a igualdade e a homogeneidade a todo custo. Ainda que pareça que entre uma e outra igualdade se fale da mesma coisa, elas são originalmente diferentes.

A primeira concepção de igualdade nos remete ao valor do ser humano como existência, como impulsionador do dinamismo do mundo e das trocas culturais que enriquecem a todos. Toda vida tem a mesma importância para o mundo. Esta compreensão tem por base a valoração ética e a consideração do Outro como legítimo interlocutor. Esta concepção se atrela a uma configuração política e social que trabalha em direção à democracia, à autonomia e à emancipação humana.

A segunda concepção vem atrelada a um esquema político e social que quer

pasteurizar, enlatar, homogeneizar, eliminando a diversidade e, assim, prevê relações autoritárias, a desvalorização, a desigualdade, trabalhando em direção ao etnocentrismo, à ditadura, à submissão e à heteronomia das pessoas ou quaisquer outras formas de exercício de poder que visam à soberania de uns sobre os outros.

O conceito de diferença também deve ser pensado com cautela, pois pode assumir diferentes conotações no contexto em que é utilizado. Está presente em muitos discursos como elemento falseador da proposta de democracia e de multiculturalidade. Ele deve, segundo nossa concepção, ser entendido como direito, como escolha ou possibilidade de existência e não como desigualdade, inferioridade, miserabilização, exclusão, como podemos identificar em muitas falas em nosso cotidiano. Este movimento de deixar algumas discussões patinando em um lamaçal de conceitos, sem clareza, nos sinaliza a urgência de nos disponibilizarmos ao diálogo, explicitarmos posicionamentos teóricos, políticos e nos mantermos atentos e sensíveis para entender qual a articulação e concepção que se tem daquilo que se diz e do que se pretende alcançar.

É possível notarmos uma proliferação de discursos idênticos em sua forma e aparência. Alguns se apropriam estrategicamente de discursos considerados “politicamente corretos” e se colocam como se estivessem disponíveis para trabalhar junto aos demais contra o processo de desalienação e desnaturalização de fenômenos sociais, mas, explicitam, em sua conduta diária, contradições que revelam indisposição para o fazer coletivo, assim como, para modificarem seus atos e assumir a ética universal como princípio norteador de sua conduta e de seu discurso.

Quando há cisão entre o que se diz e o que se faz, há uma retórica¹ falseadora que pretende ocultar os objetivos que se tem. Observar e analisar estes movimentos pode escancarar ações ancoradas na personalidade, no corporativismo, em interesses pessoais e desvelar que a retórica falseadora e a conduta explicitada, caminham juntas na contramão do coletivo e do bem comum, se avaliadas sob o ponto de vista ético. É difícil encontramos ao nosso redor pessoas que estejam dispostas a ouvir e ver o que se diz e o que se faz. A fala vazia, superficial, não se ancora nas condutas diárias, enquanto a fala consistente, coerente com o que se vive, tem o poder de transformar e construir uma outra matriz de pensamento e de conduta para as sociedades.

Temos nos questionado com frequência sobre o que temos e o que queremos ter como matriz de pensamento. Hoje é comum identificarmos o movimento de buscar unificar o que é diverso. Esta lógica persegue um objetivo que está atrelado à “verdade única”, princípio tão caro a uma organização social, que pretende eliminar a diversidade ou desqualificá-la. No entanto, o que queremos é firmar, em meio ao que temos, nosso direito de sermos múltiplos e escolhermos o que podemos e queremos ser.

1 Retórica diz respeito a uma oratória vazia em que as ideias, além de superficiais, não se sustentam na ação cotidiana daquele que fala. Sócrates não via com bons olhos os sofistas, pois eles lançavam mão de um conjunto de regras, de palavreado pomposo ao falar em público para venderem uma imagem, àqueles que os ouviam, de que muito sabiam, sem de fato, nada saberem.

A concepção educacional que temos é de que este é um processo contínuo que projeta possibilidades de ser. Um de seus objetivos é a desalienação e a desnaturalização em relação aos fenômenos sociais. Para que isso se realize é necessário que se estabeleça diálogo constante, grupos de estudo e pesquisa, pois estes processos de desalienação e desnaturalização só serão possíveis mediante a exposição de si com o Outro, com o diferente, em espaços de diálogo (FRANÇA, 2005).

NOVO PARADIGMA

O que predomina hoje é uma matriz de pensamento que endossa e valoriza a competição, o individualismo, o acúmulo de capital, a epistemologia da verdade única, a naturalização e o ocultamento de fenômenos sociais, a homogeneização das consciências, o ataque aos vínculos, serviços básicos e pessoas tratadas como mercadoria. A fragmentação, a formalização, a negação do Outro, promove a racionalidade sem limite e ética, desqualifica o afetivo que deve ser controlado, sufocado, para que se tenha maior credibilidade e assim por diante. Este conjunto de valores e condutas aponta para uma insensibilidade e embrutecimento crescentes das sociedades.

O que queremos é um outro modo de ver e de se relacionar com o mundo. Este novo paradigma já vem sendo construído aqui e acolá nos permitindo identificá-lo em manifestações de toda ordem. A sociedade civil expressa resistência em relação aos “custos sociais” elevados e identificados como depredatórios do ambiente para a manutenção de um processo industrial insaciável quanto ao consumo de **matéria** prima e ao chamado “progresso tecnológico”. Trazemos a seguir algumas de suas ideias que servem como alicerce para a construção desta nova matriz de pensamento complexo.

Capra (1997) diz que são vários os nomes atribuídos para este novo modo de pensar: “*teoria dos sistemas dinâmicos*”, “*teoria da complexidade*”, “*dinâmica não linear*”, “*dinâmica de rede*”, dentre outros. Algumas de suas concepções-chaves foram denominadas de “*atratores caóticos, fractais, estruturas dissipativas, auto-organização e redes autopoieticas*” (p. 19).

Com um modelo complexo de pensamento um mesmo fenômeno é visto e analisado em suas múltiplas dimensões e é este novo olhar que embasa nossas pesquisas, nossos estudos que têm como característica a interlocução com pesquisadores de áreas distintas do conhecimento.

Fritjof Capra (1997) afirma, numa de suas últimas conversas com Motomura (1997) sobre a física quântica que *nossas percepções são interrompidas pelo ‘reconhecimento’*. O processo de descobrir o novo cessa quando ocorre o “enquadramento”, a “classificação” da coisa, da situação em esquemas mentais já construídos anteriormente. O ato de “rotular” algo como já conhecido, *poupa-nos o trabalho de desvendar o inédito...* (p. 14).

Um dos princípios basilares deste novo modo de pensar denominado *complexo* é que tudo e todos estão ligados e interconectados. Todo e qualquer ato, em menor

ou maior grau, afeta a todos e a vida de futuras gerações. A vida, seja minha, sua, nossa, deles, é recolocada no centro de prioridades em todas as atividades humanas. Isto é a grande originalidade desta nova postura, pois rompe com o individualismo e inaugura a responsabilidade, o compromisso, a valorização da vida como foco de nossas atenções, pesquisas, estudos e atividades cotidianas. Partindo desta ideia podemos pensar que:

[...] somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. A extinção de espécies animais e vegetais numa escala massiva continuará enquanto o Hemisfério Meridional estiver sob o fardo de enormes dívidas. A escassez dos recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e à violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós guerra fria [...] (CAPRA, 1997, p. 20).

Estes problemas levantados por Capra (1997) nos mostram que enquanto não forem pensados de maneira articulada, interconectados, quaisquer ações podem se tornar infrutíferas, estéreis.

A dialética está presente neste novo olhar como princípio realizador. Podemos pensar que ao nos posicionarmos desta maneira frente ao mundo e a vida, estamos lutando em última instância por nós próprios, por nossa felicidade e bem estar. A humildade que advém desta consciência empírica e teórica é fantástica. Não nos autorizamos mais a julgar que isto ou aquilo tem mais ou menos valor, mas todo e qualquer movimento que se faça, observando e considerando a ética universal, tão cara a nós, a Paulo Freire (2008) e outros, será acolhido e considerado.

Outra característica e princípio deste novo modo de pensar é a de se manter à disposição para ver e perceber o novo. Esta abertura é indispensável para a construção desta matriz complexa. Além disso, entendemos que a linearidade de pensamento é estreita e não responde às urgências que temos de investigar diferentes ângulos de um mesmo objeto de pesquisa.

A disposição de se descentrar é outro pressuposto deste paradigma. Permitir-se ocupar diferentes posições antes de proferir um julgamento míope é outro pressuposto deste pensar. Quando nos exercitamos em nos deslocar de nossa posição já conhecida e nos ocuparmos com outros tantos lugares diferentes, ao retornarmos à antiga posição nosso olhar estará mais sensível, amplo, enriquecido e renovado por essas experiências.

O princípio da fraternidade pode ser facilmente identificado como amálgama desta nova postura do ser humano frente a si mesmo e ao mundo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Minha mãe achava estudo
A coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o
sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo
com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
— Adélia Prado*

O grande desafio na formação de professores coincide com a discussão que fizemos anteriormente. Diante de nosso mundo com tantas mazelas, a educação deve pensar e repensar os objetivos aos quais tem servido e com o que quer se comprometer. Falo da educação, mas estou me referindo aos educadores, a todos nós. Como pretender contribuir para o processo de formação de alunos pensadores, sensíveis, autônomos, emancipados, críticos, éticos, leitores de livros e de Outros, se nós não o somos? Parece que há aqui um paradoxo a ser dissecado. Neste percurso educacional somos todos, alunos e professores, que nos desenvolvemos ou nos esvaziamos. Entre estas duas vias, qual delas vamos tomar? E qual se firmará?

Para responder esta questão precisamos, antes disso, responder a nós mesmos se estamos dispostos a nos recriar, a nos dispor para novas possibilidades, nos apropriarmos de valores éticos e nos nutrirmos de coragem, ousadia e utopia para viver em constante resistência aos valores desumanizantes do mundo, ainda que muitas vezes isto nos traga dificuldades de toda ordem, sentimentos de solidão e incompreensão diante do Outro.

Pensamos que para construir uma condição que supere a crise de valores humanos, existentes em todas as instâncias, é preciso que se construa uma nova geração de pessoas, de professores, de alunos marcados por um processo de qualificação que os leve a transcender o domínio de qualquer especialidade. Colocamos em destaque aspectos e características como a postura, o olhar, os sentimentos, as emoções, as relações e o compromisso de uns com os outros. Não há como promover um processo educacional se qualquer um dos sujeitos for menos valorado que o outro. Neste percurso, cada um deve fazer sua parte e contar com o apoio da instituição de ensino e de políticas públicas. As condições precárias de trabalho dos professores e de alunos podem dificultar este processo educacional, podendo se transformar em luta coletiva.

Como romper, como educadores, a ordem que se instalou pelo modelo vi-

gente que nos transforma em mercadoria? Em um contexto como este, o diálogo, o estudo, a inquietação, a reflexão crítica sobre o mundo e nós mesmos, é importante e vital. Ao contrário do que se pode pensar, o silêncio diante dessa ordem de coisas não é inofensivo. Ele traz consequências desastrosas e causa muita dor a todos, além de funcionar como cúmplice e mantenedor daquilo que não se quer posto.

Em um artigo publicado em 2008, intitulado *Solidão na profissão e no trabalho docente: desafios e possibilidades*, iniciei uma discussão que tem por objetivo pensar o isolamento, a tristeza, as condições precárias de trabalho dos professores, o enfraquecimento de vínculos com os seus pares, a fragilidade física e psicológica, os altos índices de adoecimento identificados nestes profissionais, a pressão intensa a que são submetidos dentro e fora da escola, os enfrentamentos a que são expostos, a burocratização cada vez maior de suas atividades, o desrespeito da sociedade civil para com a profissão, bem com as pessoas de modo geral. Estas características deixam a mostra o modo como a sociedade moderna ocidental vem tratando o ser humano.

Quando isto é colocado de forma genérica é mais palatável em diversos contextos, mas quando os seres humanos são identificados como professores a coisa tende a mudar de figura. Estes sofrem ataques da mídia, de figuras políticas em época de eleição e fora dela, de comunidades, de sociedades e são responsabilizados pela omissão do Estado, pela falta de políticas públicas e demais instituições que poderiam funcionar como apoio e suporte na busca de maior qualificação docente e maior qualidade de ensino.

Os inúmeros trabalhos realizados nas universidades que criticam e denigrem o trabalho do professor fundamental e médio nos escancara a divisão que é feita entre nós e eles. Os níveis de alienação são tão altos que está cada vez mais difícil dar-se conta de que as críticas que se repetem e patinam nos mesmos argumentos, para muitos, tendem a se tornar verdades inquestionáveis.

A profissão docente, o trabalho do professor, tem sofrido as mesmas mudanças e precarizações das demais profissões — não se pode esquecer. Com isto, não queremos dizer que não há o que ser feito! Ao contrário. Há muito a se fazer. Primeiro, podemos nos unir para uma luta coletiva de reivindicação de melhores condições para o ensino público e nos habituarmos a questionar a nós mesmos e ao mundo com os mesmos critérios e rigor. Creio que deva ser um excelente começo. Analisar o discurso alheio pode ser muito enriquecedor, mas analisar o próprio discurso e compará-lo com suas ações pode ser ainda mais profícuo.

Adélia Prado nos fala do cuidado da mãe para com o pai... a palavra amor, *uma palavra de luxo*, não era falada, mas o amor, o respeito, o afeto e o cuidado eram praticados no cotidiano da casa. O amor ao Outro tem caído em desuso e ficado fora de moda nos discursos do mundo contemporâneo ou da modernidade como querem alguns. São muitos os que se envergonham ou chamam de piegas falar disso. Ora, e por quê? Por que perderam a capacidade de amar? Por que já estão embrutecidos demais para ver a beleza deste sentimento tão evidente e tão sutil? Por que não sabem compartilhar? Por que se pensam livres e sem compromissos? Por que se sentem

competentes o bastante para classificar e julgar? Ou por que escondem suas mazelas com a estratégia do ataque?

A liberdade se realiza quando posso escolher com ética quais compromissos quero ter.

A educação, a formação docente, devem ir ao encontro do movimento de desalienação, desnaturalização, desopressão, rehumanização, enfim, do empoderamento, para que se possa construir uma sociedade solidária, fraterna... Para que, ao fim e ao cabo, realizemos uma vida que valha a pena ser vivida.

A ideia de competição traz como elemento fundante a relação de que para um ganhar o outro deve, necessariamente, perder. Isto só se observa entre seres humanos. Os animais, segundo Maturana (2002), disputam o alimento quando estão com fome, mas depois que um deles se alimenta, o que sobrar fica para o outro também saciar a sua fome. Com gente, dentro desta lógica neoliberal, se processa diferente. Na competição, aquele que vence impede que o outro conquiste o mesmo que ele, pois a compreensão é de que se assim não ocorrer, a suposta vitória se descaracteriza. Temos aqui explicitado o egoísmo, a vaidade e a segregação. Sentimentos estes e conduta que impedem e inviabilizam quaisquer sociedades.

Concordo com Maturana (2002) quando ele afirma que o sentimento que funda a sociedade é o amor. E quem ama não compete, faz junto. Compartilha, troca e mistura as contribuições vindas de todo lado com muito prazer, sempre nutrindo a expectativa e a esperança de que o resultado não seja o meu ponto de vista, o seu ou o dele, mas um olhar que transcenda a todos nós. “Não há sol a sós”, como diz a canção que escolhi para fechar este artigo. Uma canção, que ao meu ver, tem a cara do nosso Brasil:

Inclassificáveis

Arnaldo Antunes

*Que preto, que branco, que índio o quê?
Que branco, que índio, que preto o quê?
Que índio, que preto, que branco o quê?*

*Que preto branco índio o quê?
Branco índio preto o quê?
Índio preto branco o quê?*

*Aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crlouros guaranisseis e judárabes*

*Orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs*

*Somos o que somos
inclassificáveis*

*Não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,*

Não há sol a sós

*Aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americanarataís yorubárbaros.*

*Somos o que somos
inclassificáveis*

[...]
*Não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não tem cor, tem cores,*

Não há sol a sós

*egipciganos tupinamboclos
yorubárbaros carataís
caribocarijós orientapuias
mamemulatos tropicaburés
chibarroçados mestícigenados
oxigenados debaixo do sol*

E assim seguimos, caminhando e cantando...

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix Editora, 1997.

FRANÇA, Cecília de Campos; GALLARDO, Bárbara Cristina; BATISTA, Isaias Munis. Políticas de Identidade e suas diferentes linguagens. In: IV COLE – Colóquio de Letras e I Colóquio Internacional de Letras. Ensino /aprendizagem de língua(s) e Literatura(s): docência e qualificação profissional. (no prelo).

_____. Linguagem e Intersubjetividade. In: III COLE - Colóquio de Letras, 2009, Tangará da Serra - MT. III COLE - Colóquio de Letras, 2009, pp-1-14. ISSN 2176-140X.

_____. **Solidão na Profissão e no Trabalho Docente**: desafios e possibilidades.

Revista de Educação. ANEC, v. 143, p. x-xii, 2008. ISSN 104-0537.

_____. Projeto de Educação Inclusiva. **Revista de Educação**. AEC, Brasília - DF, v. 35, p. 78-83, 2006. ISSN 104-0537.

_____. Cultura, Linguagem e Identidade. Educere et Educare. **Revista de Educação**: Cascavel – Paraná. Programa de Mestrado em Educação. EDUNIOESTE. v1 n2, p. 213-227, 2006. ISSN 1809-5208.

_____. **Rehumanización del Espacio Escolar**. Educación Hoy. Colômbia. v. 35, p. 11-19, 2006. ISSN 0120-8446.

_____. Projeto de Educação Inclusiva. **Revista de Educação**: AEC, Brasília - DF, 2006, pp-78-83. ISSN 104-0537.

_____. **Políticas de Identidade e Estratégias Identitárias**: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar. São Paulo: PUC/SP, 2005.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC S/A, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 18ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOTOMURA, Oscar. Prefácio à Edição Brasileira. In: CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix Editora, 1997.

SANTOS, Ruy Cezar do Espírito. **Desafios na Formação do educador**. Campinas: Papirus, 2002. (Práxis).

LIDANDO COM A DIFERENÇA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS



LIDANDO COM A DIFERENÇA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS¹

Darci Secchi

INTRODUÇÃO

Um dos primeiros aspectos a serem considerados ao tratarmos da temática das *Diferenças* é estabelecer o **lugar** de onde falamos, isto é, de **situar o nosso discurso** e, assim, tornar possível conhecer não apenas o texto falado ou escrito, mas também o contexto de sua produção e explicitação.

Todas as pessoas podem se posicionar de diferentes lugares: ora somos estudantes, ora professores; ora administradores públicos, ora eleitores; ora pais, ora filhos... O nosso discurso é composto por múltiplas vozes e por múltiplos contextos. Toda essa diversidade, no entanto, poderá resultar em discursos prolixos ou contraditórios se não forem interpretados adequadamente em cada realidade específica.

De igual forma, trazemos marcados em nossa história (em nossos corpos também...) um conjunto de traços que nos caracterizam como membros de um *grupo de pertencimento específico*. Somos negros, índios, jovens, crianças, deficientes, mulheres ou homens que nos definimos por meio de um conjunto de atributos e os outros nos reconhecem (ou não) como tais. De forma semelhante ao que acontece com o nosso discurso, a nossa percepção de pertencimento nem sempre coincide com aquela que nos é atribuída pelas pessoas que nos cercam. Não basta apenas eu dizer: “sou jovem”; “sou negro”; “sou índio”, é necessário que esses pertencimentos sejam aceitos e legitimados pelo Estado e pela sociedade. Portanto, o critério de pertencimento supõe a pluralidade de percepções e de situações, isto é, supõe a **legitimidade de múltiplos atores**.

Para que possamos lidar adequadamente com a “diferença” é preciso, inicialmente, estabelecer **quem** é o “diferente”. Pois bem, para os objetivos deste texto estabeleceremos (provisoriamente) que o **diferente** sempre é o **outro**, isto é, a criança, o idoso, o índio, o estrangeiro ou qualquer outra pessoa ou grupo cujas características diferem do **meu** grupo de pertencimento. Além disso, daremos por suposto que o “outro” (aquele que é diferente de nós) ocupa **diversos lugares** no nosso imaginário e nas relações sociais concretas. É que o lugar que reservamos aos grupos de pertencimento é definido por um conjunto de ideias e de relações que se expressam no nosso cotidiano por sentimentos e atitudes de oposição, indiferença, admiração, solidariedade, discriminação e tantos outros. Isso se dá tanto nas relações mais amplas (como entre as nações, regiões etc.), quanto no cotidiano mais restrito (como na nossa vida pessoal, familiar e profissional).

1 Uma versão ampliada deste artigo produzida em co-autoria com a profa. Vanda Lúcia Sá Gonçalves foi publicada na Coletânea Relações Sociais na Sociedade Brasileira -NEPRE/UFMT/UAB.

Em cada uma das situações vividas tomamos atitudes (por ações ou por omissões) que caracterizarão o **lugar** desde onde percebemos o outro e vice-versa. Você é um velho! Ela é negra! Ele é japonês! Vocês são muçulmanos! Nós somos brasileiros! Eles são do Partido Tal, e assim por diante.

QUAL É A SUA TURMA? A QUE GRUPOS VOCÊ PERTENCE?

Se todos somos “diferentes” como é possível definir ou classificar os diversos grupos de pertencimento? Como confirmaremos se aquela pessoa ou grupo é negro, velho, deficiente etc.?

Desde o ponto de vista das políticas públicas, a vinculação a um determinado grupo pode ser definida por critérios que se ancora nas seguintes bases:

a) **Autoatribuição**, isso é, o indivíduo ou a comunidade assumem o seu pertencimento: eu/nós sou/somos índios, negros, crianças, brasileiros etc. Esse critério é relevante, pois é dele que deriva o direito às reivindicações específicas dos diversos grupos de pertencimento. A consciência do pertencimento (o estar ciente de) é o primeiro passo para reivindicá-lo individual ou coletivamente.

b) **Exoatribuição**, isso é, o pertencimento atribuído por outros. Essas atribuições podem ser fundadas em argumentos de natureza histórica (ancestralidade), jurídica, política, social, econômica, cultural, ética, estética etc. O que definirá se uma determinada pessoa ou comunidade pertence a um determinado grupo será a conjugação desses fatores. Por exemplo: eu me considero e me declaro **negro**; meus colegas também me consideram; tenho traços característicos; estou sujeito às condições (favoráveis e desfavoráveis) de um negro; a legislação me caracteriza como negro. Logo, sou negro.

O inverso também é verdadeiro. Vejamos: eu me considero **índio** (e até fui “batizado por eles”); a comunidade do lugar me aceita como índio; porém não tenho ancestralidade indígena e o Estado não reconhece essa vinculação apenas “afetiva”. Logo, não sou índio.

Porquanto, o pertencimento (seja por autoatribuição, seja por exoatribuição) se caracteriza como uma “negociação” que considera não apenas a legitimidade do indivíduo, mas também a da sociedade e do Estado (por meio do poder público).

Vejamos, abaixo, parte do depoimento de um estudante que percebeu a complexidade dessas relações e que se perguntava se era legítimo aproveitar de todos os benefícios que a situação lhe oferecia.

“Meus quatro avós vieram de lugares diferentes: um era espanhol, um português, um negro e um índio. Meus traços físicos são de negro, mas tenho muita afinidade e sou militante dos assuntos indígenas. Como indígena, tenho o apoio da comunidade e a lei me favorece em várias coisas; como neto de português e de espanhol posso ter a cidadania e outras vantagens; nos

últimos anos começou a ficar interessante também ser negro... Não sei como me definir. Será que é legítimo aproveitar de todas essas oportunidades?”

Infelizmente, a realidade brasileira tem inúmeros outros exemplos inversos... Exemplos de como o pertencimento a um determinado grupo social penaliza os seus membros. Ante as agruras do tema e a tantas histórias que conhecemos no nosso cotidiano, apresentaremos a seguir uma breve passagem extraída do livro *Contos para dias de sossego* (SECCHI, 2009). Nele, é possível perceber o “engessamento social” imposto por colonizadores italianos a uma comunidade multicultural do Rio Grande do Sul e como aquela “arquitetura” de restrição de nomes, escolha de casamentos e atribuição de prestígio lhes parecia legítima. O golpe fatal para uma mudança de conduta se daria por um fato inusitado: o filho de um patriarca italiano se “borrou” na igreja, em pleno culto dominical ante aos olhares estupefatos de toda a comunidade. A partir daquele dia, foi possível estabelecer novas relações que alteraram substancialmente a vida daquela comunidade. Vamos ao trecho.

[...] O consenso que faltava para dar nome ao lugar, sobrava para enaltecer a ‘origem’ cultural e religiosa dos seus moradores. Afora algumas relutâncias tidas como abusivas, todos aceitavam uma organização hierárquica que trazia no topo da pirâmide os imigrantes italianos (todos católicos). Pouco abaixo, no centro da pirâmide, os imigrantes alemães católicos, seguidos dos luteranos. Na parte inferior, os moradores antigos (chamados de ‘brasileiros’) e, abaixo da base da pirâmide, se acomodavam os negros.

Essa ‘arquitetura’ era legitimada por um conjunto de procedimentos, dentre os quais a forma específica de se dirigir a uma determinada pessoa. Os italianos eram chamados pelos nomes e sobrenomes completos (Victório Salton, Gioseppe Fachinni, Geovanni Merlo); os alemães, apenas pelo primeiro nome e a abreviatura do sobrenome (Baldwin Rosen, Arthur Rok, Otmar Berg...); os ‘brasileiros’ pelo nome abreviado, seguido do sobrenome (Chico Leite, Bebel Fagundes, Zé Pinto...) e os negros, pelos apelidos (Nego Sião, Mané Fumaça, Dito Preto, Neguinha Zalé...).

A reprodução do espaço social que cabia a cada morador era consolidada por duas formas rígidas de controle. Primeiro, pelo controle dos nomes e sobrenomes. Ninguém se atrevia a registrar uma criança com um nome que não lhe fosse devido. Imagine o descalabro de uma ‘brasileira’ com nome de Gioconda ou um negro chamado Edward! Jamais seria permitido! Cabia aos padrinhos zelar para que não ocorressem deslizos. Por isso, em boa parte, o nome dos afilhados era escolhido ou ‘negociado’ com os padrinhos.

A segunda forma de controle dizia respeito aos casamentos. A checagem dos atributos de um pretendente começava sempre

pelo seu sobrenome, em seguida a religião, depois o estado civil, situação financeira etc. Um patriarca de origem italiana dificilmente aceitaria uma filha casada com um descendente de alemães, especialmente se fosse luterano. Com um brasileiro ou com um negro, nem pensar!

Foi naquele cenário marcado pelo reforço das identidades e pela reprodução das desigualdades que um jovem italianinho cometeu o deslize de melear as calças e de espalhar dejetos fétidos ao longo do corredor central da igreja durante a missa solene do Dia do Natal. O episódio amplamente visto e divulgado, serviu para alterar a correlação de forças, espaços e prestígios dos moradores e representou de maneira simbólica o esgotamento final daquele modelo preconceituoso e discriminatório [...]

Os exemplos acima ilustram duas situações em que a constituição da identidade e a forma de perceber o outro podem ser polêmicas ou não consensuais. Certamente, todos nós temos na memória outras histórias, contos, relatos e “casos” semelhantes em que fica evidente a relutância em aceitar o *outro* em suas especificidades. Diante delas e de tantas situações implícitas e explícitas, podemos formular algumas questões para a nossa reflexão:

- a. Por que tantas pessoas e comunidades ocultam ou dissimulam o seu pertencimento?
- b. O que leva uma pessoa ou um grupo a negá-lo ao reivindicá-lo?
- c. Qual é o limite permitido ao Estado, às comunidades e aos indivíduos na atribuição de pertencimentos?
- d. Como você convive com o *diferente* na sua vida familiar, profissional, política ou religiosa?

QUE LUGAR O ESTADO RESERVA PARA OS DIFERENTES?

Qual tem sido até aqui o lugar do diferente nas políticas públicas brasileiras?

A resposta para essa questão pode ser sintetizada em quatro períodos que se sucedem e se complementam: inicialmente, um lugar de exclusão; depois, de inclusão tolerada; atualmente, de solidariedade e, para o futuro, um lugar de protagonismo. Passemos rapidamente por cada um desses quatro lugares tendenciais.

a) **Período de exclusão ou de desatenção** – corresponde a fase prévia à atuação dos movimentos sociais e das políticas públicas diferenciadas. O *diferente* ainda não era visto como uma prioridade, nem tinha suficiente visibilidade nem o interesse do poder público. Apenas algumas pessoas ou organizações (muitas vezes por motivações escusas) desenvolviam algumas ações desconexas e descontínuas. A esse período corresponde uma atitude de descaso do Estado para com os cidadãos pertencentes aos grupos sociais tidos como subalternos, como os negros, índios, analfabetos, migrantes, idosos, mulheres etc. Um exemplo dessa atitude está presente na legislação

que impedia o voto feminino e que, de outra parte, obrigava-lhes a adoção do sobrenome do marido. Muitos outros exemplos de proibições e de imposições ainda estão presentes em nossa memória, basta que a examinemos...

b) **Período e atitude de inclusão admitida ou tolerada** – corresponde à etapa de implantação de iniciativas de afirmação da diferença (étnica, de cor, gênero, opção sexual etc.) Já não era possível ignorar as demandas, porém, o seu atendimento não estava regulamentado na legislação e dependia mais da pressão dos grupos do que propriamente da iniciativa “espontânea” do poder público. Foi um período pródigo em apelos, moções, carta de propósitos e resoluções sobre as quais se edificariam os atuais cânones jurídicos nacionais e internacionais. São memoráveis as declarações produzidas em diversas cidades (Antenas, Salamanca, Roma etc.) relacionadas à mudança de atitudes para a inclusão de diferentes segmentos sociais e grupos de pertencimento na agenda das políticas públicas e das obrigações do Estado. A Organização das Nações Unidas – ONU - por meio de suas agências específicas conclamou as sociedades modernas e aos governos constituídos a adotarem medidas de maior tolerância, atenção e respeito aos diferentes grupos discriminados em seus territórios ou fora deles.

c) **Período e atitude de inclusão solidária** – corresponde à fase mais recente e se associa às demais atividades denominadas de “ações solidárias” propostas pelos governos e pelos movimentos de inclusão (alimentação, escolarização, justiça, assistência técnica, saúde etc.). Está ancorada em vários enfoques, que vão desde a utilização (ou manipulação) do significado moral, religioso e histórico presente no imaginário da população brasileira, até a luta política por espaços de poder e de afirmação dos segmentos (empoderamento). Sob essa perspectiva, as políticas públicas se fundam em atitudes e práticas de *solidariedade* (com os pobres, com as mulheres, com os índios, com os idosos, com os sem-terras, com os negros...) e se expressam em ações de “boa vontade do Estado” por meio de bolsas, cotas, cestas, vagas, vales e de espaços periféricos do poder local. Persistem, ainda, porém, as bases da antiga tolerância. As ações continuam sendo definidas pelo poder público, contudo “com a participação” dos segmentos a que se destinavam. No âmbito dessa arquitetura proliferam as “instâncias de deliberação colegiadas” como os fóruns, os grupos de trabalho, as comissões interinstitucionais e, muito especialmente, os **conselhos**. Esse modo adotado pelo poder público para tratar a diferença representa um avanço significativo em relação às etapas anteriores, ainda, no entanto, não foi e não é suficiente. É preciso avançar mais! As atuais **políticas compensatórias** de cunho concessivo ou reivindicatório precisam ser associadas a outras iniciativas que reforcem o protagonismo e a autonomia dos segmentos sociais aos quais se destinam.

d) **Período e atitude de protagonismo dialógico** – trata-se de um período bem recente e que se estende, promissor, para o futuro. É caracterizado por ideais e por ações que procuram construir a **autonomia e protagonismo** dos segmentos aos quais se destinam. Concebe as políticas públicas como uma parte integrante do *plano de vida* de um povo, comunidade ou grupo de pertencimento. Tem como matriz o

entendimento que todos os segmentos sociais são atores legítimos e, portanto, devem participar de todas as etapas das políticas públicas, desde o diagnóstico, seguido pela priorização, implementação, execução, avaliação e replicação das ações segundo os seus interesses e as suas necessidades. O poder público tem voz, mas todos a têm e todos são igualmente propositores das políticas a serem estabelecidas (por consenso ou por maioria). Trata-se de uma relação de poder mediada por atitudes de respeito, democracia, legitimidade e reconhecimento dos atores sociais e governamentais. Ao propor a autonomia e o protagonismo se reconhece a importância de manter o diálogo com todos os atores sociais e com todas as instâncias do poder público. Não se trata de um protagonismo excludente, mas aberto a todos os que desejam cooperar com o movimento social, popular, político, religioso etc. pela construção de uma sociedade mais saudável, fraterna e feliz.

Os períodos e as atitudes acima descritas, bem como as demais situações destacadas na nossa vida pessoal e profissional poderiam ser sintetizados numa comparação metafórica com a “casa das decisões”. O período de *exclusão ou desatenção* corresponde à atitude de deixar o outro (aquele que é diferente) fora do terreno das decisões e alheios ao que se passa no seu interior. Na atitude de *inclusão tolerada*, os atores são admitidos na varanda da casa das decisões de onde acompanham os acontecimentos, sem possibilidades de intervenção. A atitude de *solidariedade* corresponde à admissão do outro à mesa das decisões, quer como membro aliado do poder público, quer como opositor. Nas relações de *protagonismo dialógico*, os atores compartilham toda a casa das decisões, convidam e são convidados a participar; questionam, discordam propõem. Suas alianças são estratégicas, por isso compõem e recompõem alianças e deliberam com legitimidade sobre todos os assuntos que lhes são afetos. Com essas atitudes e com essa percepção acerca das políticas públicas, garantem a sua autonomia e o protagonismo dos segmentos que representam.

Feitas essas considerações, resta a tarefa principal: o desafio de construir políticas que superem as atitudes de intolerância; que perpassem pelos caminhos da inclusão tolerada; que fortaleçam e qualifiquem as relações de solidariedade e que viabilizem o protagonismo e a autonomia de todas as pessoas, comunidades e grupos de pertencimento. Em outras palavras, que vivam a diferença!

Para concluir essas considerações sobre a diversidade humana e das políticas públicas, propomos alguns minutos de reflexão sobre o assunto formulando as seguintes questões diretivas:

- a. Será que é possível sermos todos iguais se somos tão diferentes?
- b. Ser diferente significa ser desigual?
- c. Você se propõe a construir relações dialógicas que objetivem a autonomia e o protagonismo de outros grupos de pertencimento?

ALGUNS EXEMPLOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO

Apresentaremos a seguir alguns exemplos de políticas públicas que foram concebidas e implementadas com o objetivo de ampliar a autonomia e o desenvolvimento de comunidades indígenas em Mato Grosso e na Amazônia.

Trata-se de três iniciativas desenvolvidas nos últimos anos sob a coordenação de diferentes instituições (um Organismo da Cooperação Internacional, uma Universidade e uma Organização Não-Governamental), cujos resultados podem indicar o advento de uma mudança nas relações entre o Estado e os grupos sociais diferenciados.

a) Programa de Formação de Gestores Indígenas²

Nos últimos anos, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) por meio dos Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas – PDPI se propôs a financiar na Amazônia a formação de homens e mulheres indígenas interessados em implantar projetos voltados para o fortalecimento cultural, gestão territorial, segurança alimentar e renda dos povos indígenas aí estabelecidos. O programa de formação de trinta *gestores indígenas* para *projetos indígenas* pretendeu romper com a cadeia de dependências caracterizada historicamente pela falta de controle indígena sobre o ingresso de recursos externos nos seus sistemas culturais.

A formação de gestores indígenas aptos a diagnosticar necessidades, elaborar projetos, acessar financiadores, executar as ações e avaliar seus resultados representou um avanço qualitativo no contexto das políticas compensatórias e na desejada construção do protagonismo indígena.

Tal decisão política trouxe uma série de desdobramentos positivos, dentre os quais podem ser destacados:

- a) a formação intensiva, contínua e sistemática de um quadro de gestores ensejou a melhoria da qualidade das políticas. Isso não significou apenas a ampliação das possibilidades de acessar recursos, mas o desafio de construir novos paradigmas de projetos condizentes com os desejos e as necessidades das sociedades indígenas;
- b) a formação especializada ampliou a possibilidade de exercer o controle sobre os projetos e possibilitou negociações autônomas com agências de fomento e com a formação intensiva, contínua e sistemática de um quadro de gestores promoveu a melhoria da qualidade das políticas. Isso não significou apenas a ampliação das possibilidades de acessar recursos, mas o desafio de construir novos paradigmas de projetos condizentes com os desejos e as necessidades das sociedades indígenas;
- c) viabilizou a escolha de políticas específicas para as comunidades, como

2 Informações sobre o Programa podem ser obtidas no site do PDPI: www.mma.gov.br.

alternativa aos “pacotes de projetos” que suplantavam a diversidade e enfraqueciam a autodeterminação.

- d) todos os envolvidos no projeto atualmente reconhecem a importância de estabelecer uma relação dialógica entre os indígenas e a todas as esferas do poder público. Na execução das ações, procuraram articular os conhecimentos técnicos (gestor indígena) com a participação ativa da população envolvida. A categoria “projeto” passou a incorporar dois novos ingredientes: a *participação* e a *responsabilização compartilhada*, o que lhes conferiu maior sustentabilidade e inserção no meio comunitário.

O protagonismo indígena e a participação qualificada foram consolidados em diversos âmbitos, desde a gerência geral do Programa no âmbito do Ministério, até nas ações quotidianas de acompanhamento do curso de formação.

Durante o processo de formação e ao seu término, os trinta gestores indígenas passaram a atuar diretamente em projetos localizados em suas regiões e/ou em organizações voltadas para a formação de novos quadros locais (efeito multiplicador).

O programa contou com o apoio de diversas instituições locais e da cooperação internacional e obteve certificação pela UFMT. Além dos ganhos obtidos em cada projeto específico, o Programa de Formação de Gestores Indígenas constituiu-se em mais uma ferramenta estratégica orientada para a afirmação dos direitos indígenas, para o respeito à diferença, para a solidariedade, a austeridade e para o convívio pacífico entre povos e culturas.

b) Projeto de Atendimento à Saúde Indígena³

Neste item destaca-se o trabalho realizado pela organização não-governamental denominada Operação Amazônia Nativa (OPAN) junto a essas duas sociedades indígenas localizadas em Mato Grosso (Enawene-Nawe e Mynky-Iratxe).

Trata-se de uma iniciativa desenvolvida em convênio com a Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, cujo enfoque é a atenção básica à saúde associada a outras iniciativas comunitárias no campo da educação, produção de alimentos e gestão territorial. A atenção à saúde deixou de ser tratada como uma ação isolada de combate às doenças, mas como um conjunto de medidas voltadas para uma vida saudável com respeito à diversidade e a realidade específica de cada povo.

Um segundo aspecto que torna essa iniciativa exemplar é a determinação institucional de oferecer aos profissionais da saúde uma formação indigenista antes de incorporá-los às equipes e ao trabalho profissional em campo. Tal decisão, aparentemente óbvia e rotineira, mostrou-se fundamental para o alcance de indicadores de eficiência, eficácia e sustentabilidade das ações de saúde e das demais atividades comunitárias.

Por fim, houve a decisão metodológica de priorizar a formação de agentes de

3 Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no site www.opan.org.br.

saúde indígena para proceder aos atendimentos de rotina nas aldeias. A escolha dos quadros indígenas adequou-se às formas de organização social daquelas sociedades, respeitou os etnoconhecimentos, a história pessoal, a dedicação e o relacionamento como os curadores locais. Os agentes indígenas escolhidos por suas comunidades e formados conjuntamente por elas e pelas equipes da OPAN hoje são tidos como os principais atores de um projeto inovador que se incorpora gradativamente ao cotidiano das aldeias.

Essa estratégia de atuação está rompendo progressivamente com a dificuldade histórica que as sociedades indígenas têm em relação ao tratamento de doenças adquiridas no “mundo dos brancos”. Com ela, rompe-se também a cadeia genocida que dizimou centenas de povos e que se tornou o principal pesadelo dos xamãs e dos curadores nativos.

c) Programa de Formação de Professores Indígenas⁴

Trata-se de uma iniciativa de formação de professores indígenas em serviço desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação e pela Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com uma dezena de instituições públicas federais, estaduais, municipais e ONGs.

O programa teve início em meados da década de 1990 e foi resultado de uma ampla articulação entre representantes indígenas, poder público e entidades indigenistas com assento no Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

Em sua primeira etapa, priorizou a formação de 200 professores indígenas em nível médio e a regularização de mais de uma centena de escolas localizadas nas aldeias. Nos anos seguintes, foi responsável pela implantação dos Cursos de Licenciaturas Específicas para Professores Indígenas nas áreas de Ciências Sociais; Ciências Matemáticas e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura. As primeiras turmas totalizaram 180 professores de Mato Grosso e 20 de outros estados brasileiros. Atualmente, esses professores já concluíram os cursos superiores e atuam em suas respectivas escolas. Outras turmas estão em processo de formação em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Em um período de dez anos, a Universidade do Estado de Mato Grosso se propõe a formar cerca de 350 professores pertencentes a mais de 40 sociedades indígenas de Mato Grosso e do Brasil.

O propósito de desenvolver um processo de formação voltado para a solidariedade e a autonomia está presente nas diferentes fases do projeto, desde a escolha dos cursos, a construção dos currículos, a escolha do campus universitário, a definição dos quadros docentes, a composição das instâncias de representação colegiadas, a elaboração das normas e regimentos e todos os demais atos de interesse coletivo.

Mais recentemente, a Universidade do Estado de Mato Grosso tem considerado a possibilidade de ampliar o programa e de destinar um *campus* específico

4 O detalhamento do projeto de Licenciaturas Indígenas e outras informações sobre a ampliação do Programa podem ser acessadas pelo site da Unemat em < <http://indigena.unemat.br/index.php.>>

para atender a população indígena. Tal medida poderá ensejar em médio prazo a consolidação de uma Universidade Autônoma dos Povos Ameríndios, antigo sonho acalentado nas florestas, cerrados, charcos e montanhas da Latino-América-Indígena.

A política de formação de professores e de regularização das escolas indígenas foi reforçada por outras iniciativas similares. No campo da saúde, foi desenvolvido o Programa de Formação de Agentes Indígenas de Saúde e instalados os Distritos Sanitários Especiais Indígenas. No campo da economia, foram implantadas ações voltadas para a gestão de projetos econômicos, utilização sustentada dos recursos naturais, produção e comercialização de artesanato, mel e produtos agrícolas. A organização e representação indígena em diferentes fóruns, conselhos e outras instâncias de deliberação coletiva têm sido objetos de constantes apoios.

Esse conjunto de ações articuladas gerou um ambiente favorável à inclusão dos “assuntos indígenas” na pauta de outras instituições sociais (mídia, escolas urbanas, agências de fomento etc.) o que lhe conferiu maior reconhecimento e visibilidade. De outra parte, serviu também para amenizar as manifestações contrárias ao avanço das frentes de exploração agrícola, pastoril, minerária e madeireira que se expandem desordenadamente por todo território mato-grossense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As noções de autonomia e de protagonismo apontam para o surgimento de uma nova concepção de política pública que considera o cidadão o principal ator do seu Plano de Vida e não apenas um cliente ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado.

As políticas públicas dirigidas a grupos de qualquer natureza devem ser concebidas, implementadas, avaliadas e replicadas com a participação qualificada de todos os segmentos, especialmente daqueles para os quais as ações se destinam.

A decisão do poder público de ampliar a participação dos cidadãos nas políticas públicas em todas as fases do seu desenvolvimento constitui-se na forma mais adequada para qualificar suas ações e possibilitar às comunidades o controle crescente sobre as demandas advindas do convívio nas diferenças.

Porquanto, cabe ao poder público, às instituições formadoras e aos grupos de pertencimento consolidar os caminhos da sua autonomia por meio de medidas que promovam o protagonismo de todos os atores e assegurem o diálogo intercultural.

Dessa forma, as políticas públicas específicas deixarão de ser apenas ações emergenciais (ou compensatórias) de alcance duvidoso e passarão a se constituir em espaços de liberdade, de autonomia e de afirmação dos diferentes grupos que compõem o atual cenário sociocultural brasileiro.

Conhecer os argumentos, os propósitos, a cultura e o plano de vida de outros grupos de pertencimento é fundamental para a nossa vida pessoal e profissional. A diversidade nos faz muito bem!

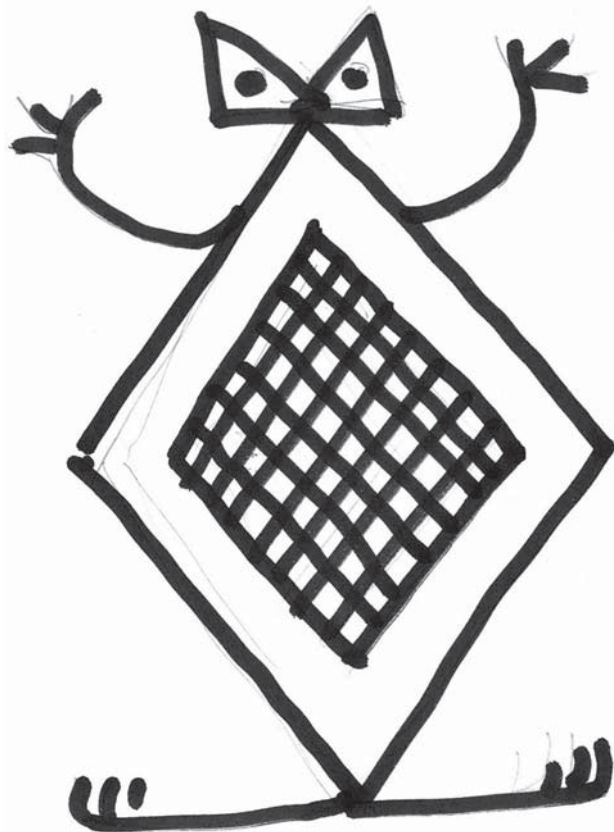
Viva a diferença!

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. O papel e o lugar dos planos estaduais e municipais. In **Cadernos do Observatório**, Rio de Janeiro: CNDE à Educação/ Ibase, 2001.
- BALANDIER, Georges. **As dinâmicas sociais** - sentido e poder. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- BANCO Mundial. **O Banco Mundial e a educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>.> Acesso em: 20/09/2009.
- BATALLA, Guillermo Bonfil. **La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos**. Ciudad de México: Papeles de la Casa Chata n. 3, 1987.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRYAN, Newton. Desafios do ensino tecnológico. In BICUDO & SILVA JUNIOR (Orgs). **Formação do educador** - dever do Estado, tarefa da Universidade. Vols. 2 e 3. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992)**. Em Aberto ano 12. nº 54, Brasília: MEC/INEP, 1992.
- CARNEIRO DA SILVA, Waldeck (org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real**. Rio de Janeiro: EdUFF, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A autonomia em política** – o indivíduo privatizado. São Paulo: Revista margem nº 7, agosto de 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CIMI- Conselho Indigenista Missionário. **Povos renascidos: subsídios didáticos sobre a questão indígena**. Brasília: CIMI-CNBB, Vol. 1. 1986.
- GEERTZ, C. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Editora Paidós, 1989.
- GENTILLI, Pablo. A McDonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In COSTA, Marisa V. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LOPES DA SILVA, Aracy (org). **A questão da educação indígena**. Comissão Pró-Índio, São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.
- MELIÁ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. In.: SECCHI, D. (Org). **Ameríndia** – tecendo os caminhos da educação escolar indígena. Cuiabá: SEDUC/CEI/MT/CAIEMT, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- ORGANIZAÇÃO DA AMAZÔNIA NATIVA. **Relatório de avaliação do Convênio OPAN-FUNASA**. Cuiabá: OPAN, 2003.

- PALUMBO, Dennis J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Brasília: UnB/Unesco, 1998.
- PDPI. **Programa de formação de gestores de projetos indígenas**. Manaus: PDPI, 2003.
- RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In LOPES DA SILVA; GRUPIONI: **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.
- SANTOS, Vanderlei G. dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.
- SECCHI, D. **A construção coletiva de uma política de educação escolar indígena para Mato Grosso** (versão preliminar). Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEI/MT, 2001.
- SECHI, D. **Contos para dias de sossego: memórias de etnologia brasileira**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2009.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC). **Projeto Tucum: programa de formação de professores indígenas para o magistério**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.
- SILVA, Tadeu e GENTILI, Pablo (Org). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 1996.
- TERENA, Marcos. **Cidadãos da selva: a história contada pelo outro lado**. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1992.
- TOMMASI, Livia de et al. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- UNEMAT. **Projeto de formação de professores indígenas**. Barra do Bugres: Unemat, 2002.

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO
BRASILEIRA E A ESCOLA
INDÍGENA**



A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A ESCOLA INDÍGENA

Alceu Zoia

A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e destruição de suas riquezas, etc, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 149).

Apesar de a diversidade cultural fazer parte da história da humanidade desde os seus primórdios, não são poucos os exemplos de genocídios e etnocídios praticados contra os povos considerados “culturalmente” inferiores. Os povos indígenas, a exemplo disso, desde o primeiro momento dos seus contatos com a população não índia passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, como resultado da dominação socioeconômica e cultural que lhes foram impostas pelos países colonizadores.

A história oficial impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, propagando a existência de uma língua e de uma cultura oficial, qual seja, a que é falada pela classe dominante e que foi imposta pelos conquistadores portugueses e espanhóis aos povos indo-americanos. Destruíram as manifestações culturais das populações nativas em nome de uma suposta integração e assimilação destes aos costumes e culturas da sociedade que os dominava sob a justificativa de formar uma pátria única.

A consequente dizimação de diversos povos e línguas indígenas pode ser creditada a este processo de exploração econômica e cultural pelo qual estas sociedades foram submetidas durante séculos e que conduziu necessariamente a uma perda de identidade para os povos que sobreviveram.

Diversos povos indígenas começaram a se organizar na tentativa de reverter esse processo de dizimação cultural e umas das ferramentas para atingir esse objetivo passou a ser a escola. Neste contexto, a educação passa a ser vista como uma das formas de manter a alteridade do povo, mantendo acesa a vivência socioeconômica e cultural de cada grupo. Sendo assim, os materiais didáticos em língua indígena e a própria escrita destas línguas, além da contratação de professores indígenas, se constituem em conquistas importantes para a divulgação dos saberes historicamente acumulados.

No entanto, desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usa a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de dominação e homogeneização cultural. Dentro desta

visão integracionista, as tribos que demonstraram resistência às ideias do colonizador, que não se deixaram dominar, foram dizimadas. O objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional. Porém, a educação, que fora usada para destruir, também pode se tornar o principal instrumento de inclusão, respeito ao pluralismo cultural e afirmação de uma nova era para estes povos.

Conforme nos aponta Silva,

[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes (2000, p. 64).

O caminho da educação escolar indígena em sua singularidade é a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a sua autonomia e sua luta na construção de uma política indígena para a educação escolar, que enfatize a formação e a valorização da sua cultura e práticas educacionais.

Os debates sobre qual deve ser o papel das escolas que atendem às comunidades indígenas e também sobre quais seriam as características específicas que essas escolas deveriam conter, vêm se intensificando principalmente nestes últimos anos, após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD/9.394/96) e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao estabelecer estas características específicas da escola indígena, o Ministério da Educação (MEC) afirma que esta deverá ser:

- Comunitária:

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos aspectos e momentos utilizados para a educação escolarizada.

- Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm

ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

- Bilíngüe/multilíngüe:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

- Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. (BRASIL, 2005, p. 24-25).

Diante desta nova perspectiva que se apresenta às escolas indígenas e para a educação indígena, uma pergunta sempre se faz presente e nos leva a refletir sobre o real significado que deverá ser atribuído a estas características específicas das escolas, ou seja, em que essas escolas deveriam se diferenciar das demais? O que seria este conteúdo diferenciado a ser ensinado para os povos indígenas? E, diretamente relacionado a esta temática, faz-se necessário discutir qual é o papel do professor indígena, como personagem central desta escola.

Todos estes são temas, evidentemente, inter-relacionados e, conseqüentemente, não devem ser tomados em separado. No entanto, ao tratar da política educacional indígena, é fundamental retratar um pouco sobre a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil, desde a colonização até os nossos dias, a fim de tentarmos visualizar os entraves que estão postos e ainda impedem a promoção de uma educação de qualidade nas escolas indígenas.

As primeiras experiências escolares com os povos indígenas brasileiros datam do início da colonização portuguesa, no início do século XVI, e ocorreram num contexto em que o poder político-econômico e a evangelização eram indissociáveis. A Igreja funcionava como um aparelho ideológico do Estado. A ideologia que ela veiculava não tinha autonomia nenhuma em relação ao Estado propriamente dito. Estado e Igreja formavam uma unidade indissolúvel.

A união que se estabelecia entre o Estado e a Igreja corporificavam e consolidavam os interesses da sociedade portuguesa implantados em todas as suas colônias e muito particularmente aqui no Brasil. Neste contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequização dos índios e promover a educação escolar em geral, tendo como objetivo principal a alfabetização e a transformação do índio brasileiro

num cidadão português, europeu, “civilizado” e útil para o capital.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, até a época de Pombal, em meados do século XVIII, toda a tarefa educacional e civilizatória estava a cargo dos missionários jesuítas e teve como principal propósito submeter os indígenas aos ditames da metrópole portuguesa, domesticando-os e disponibilizando-os ao mercado de trabalho braçal. Ou seja, educando-os para o projeto do capital.

Após a independência do Brasil (1822) não aconteceram mudanças significativas na área educacional em relação à educação escolar indígena. A educação indígena continuou sendo realizada nos mesmos moldes tradicionais da catequização e da civilização, agora não apenas pelos jesuítas, mas por diversas outras ordens e congregações religiosas que por aqui se instalaram.

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, ignorou completamente a existência das sociedades indígenas e, conseqüentemente, a diversidade étnica e cultural que compõe o povo brasileiro. Somente dez anos mais tarde, através de um Ato Institucional de 1834 o governo passou a designar como sendo de competência das Assembleias das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras.

Essa situação perdurou por várias décadas e a transferência de responsabilidades não trouxe benefício algum para os povos indígenas, muito pelo contrário, contribuiu enormemente para a desapropriação dos índios de suas terras e para o extermínio de diversos povos.

Com o início do período Republicano (1889), a situação dos povos indígenas pouco mudou, algumas ações começaram a ser desenvolvidas, porém ainda de modo muito tímido.

Conforme Leitão (2005), as primeiras ações do Estado Brasileiro com relação aos povos indígenas de fato, só foram desenvolvidas nos primeiros anos da República, sob orientação dos princípios positivistas e pela ideia de progresso que se implantava. Neste sentido, foi criado em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o objetivo de amenizar os conflitos existentes entre os interesses nacionais e indígenas.

Este conflito de interesses entre a expansão econômica do capital e a preservação dos povos indígenas é assim apresentado por Leitão (2005):

Por um lado, os esforços de construção da nação brasileira, orientados pelo pensamento evolucionista do final do século XIX e início do século XX e por uma concepção linear de progresso, exigiam a eliminação dos “obstáculos” à penetração das agências econômicas nos territórios indígenas. Por outro, a nação emergente, fundamentada ideologicamente nos valores iluministas de liberdade e igualdade, já não admitia práticas de extermínio físico, através de guerras declaradas ou de contaminações propositais. (LEITÃO, 2005, p. 79).

Com isso, a relação do Estado brasileiro com as sociedades indígenas se estabeleceu a partir de uma política de integração, em que o “índio” era reconhecido apenas em caráter provisório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar no mundo “civilizado”. A educação escolar servia a este objetivo, vislumbrando a homogeneização linguística e cultural daqueles povos. Essa era uma política que apontava para o fim da diversidade étnica e cultural, pois reconhecia a diversidade apenas enquanto um estágio passageiro de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação em definitivo do índio à sociedade nacional.

Lévi-Strauss (1989) chamou de falso evolucionismo essa ideia de que fatalmente os índios caminhassem para a integração completa à sociedade nacional, quando afirmou que esta ação:

[...] trata-se de uma tentativa de suprimir a diversidade das culturas, fingindo reconhecê-las plenamente. Pois ao tratar os diferentes estados em que se encontram as sociedades humanas, tanto antigas quanto longínquas, como estágios ou etapas de um desenvolvimento único que, partindo do mesmo ponto, deve fazê-los convergir para a mesma meta, vê-se bem que a diversidade é apenas aparente. A humanidade se torna única e idêntica a si mesma; só que esta unidade e identidade se podem realizar progressivamente, e a variedade das culturas ilustra os momentos de um processo que dissimula uma realidade mais profunda ou atrasa sua manifestação (1989, p. 336).

A política de integração fundamentava-se, portanto, na falsa ideia/crença de que a humanidade inteira passaria necessariamente por um único processo evolutivo, no qual a civilização ocidental europeia representaria o estágio mais avançado e que todos os índios fatalmente chegariam pela educação e pela catequização a seu estágio final da integração. Esta política de integração via a diversidade das sociedades indígenas apenas como um estágio transitório e que esta diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, os índios deveriam abandonar as suas próprias identidades.

Ao contrário do que se previa, os índios nem desapareceram, nem perderam sua cultura, apesar da extinção de vários grupos e do aniquilamento cultural de outros tantos. Muito pelo contrário, tanto que, ao se oporem ao projeto “civilizatório”, têm e vêm conseguindo uma significativa recuperação demográfica destas populações nos últimos anos (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2010). As estimativas referentes à população indígena no Brasil em mil e quinhentos variavam em 01 e 10 milhões de habitantes. Estimava-se que apenas na região amazônica existissem em torno de 5.600.000 habitantes e que se falavam cerca de 1.300 línguas indígenas no território brasileiro.

Ainda, segundo dados da FUNAI, atualmente vivem cerca de 460.000 índios em aldeias no Brasil e cerca de 200.000 vivendo fora das áreas indígenas, inclusive em grandes cidades. Há também referência da existência de pelo menos 63 outros

grupos ainda não contatados.

Darcy Ribeiro (1977), apoiado em dados do por extenso (SPI), fez uma estimativa de que a população indígena brasileira, em 1957, ficava em torno de 68.100 a 99.700 habitantes.

Somente a partir da metade da década de 1970, ainda durante os anos de regime militar (1964–1985), o movimento indígena começou a tomar forma, juntamente com a reorganização da sociedade civil, buscando mecanismos de superação da política integracionista do Estado Brasileiro. Estes movimentos vão servir de parâmetros para as novas políticas públicas que começaram a ser implementadas a partir da década de 1980.

Experiências pontuais de alfabetização na língua materna começaram a ser feitas a partir da década de 1960 e 1970, porém, como afirma Leitão:

O uso das línguas maternas nos processos de alfabetização não visava a manutenção dessas línguas e nem o respeito à diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas. Pelo contrário, eram usadas como instrumento de integração ou como ponte de acesso à língua oficial e à cultura hegemônica (LEITÃO, 2005, p. 81).

A redemocratização da sociedade brasileira se fortaleceu na década de 1980 e com isso, na onda dos movimentos que começaram a surgir na sociedade em geral, cresceram também os movimentos indígenas engajados na luta pelos seus direitos.

Segundo Vieira (2001), a política social brasileira no século XX vai se compondo e recompondo, conservando sempre, em sua execução, o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos. E ainda, em nenhum outro momento, ressalta o autor, a política social encontrou tamanho acolhimento quanto na Constituição de 1988.

Foi somente a partir da Constituição de 1988 que a condição dos povos indígenas começou a mudar, pois ela trouxe em seu bojo conquistas significativas no que concerne aos direitos indígenas. Rompeu-se assim com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, reconhecendo aos povos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias. Ou seja, a partir de então foi reconhecido aos povos indígenas o direito de organização, de manifestação linguística e cultural, de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário. O novo texto constitucional acabou, portanto, com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica e estabeleceu um novo paradigma, baseado na possibilidade de pluralismo.

A este respeito Silva (2000) assim escreveu:

[...] a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar – no texto da lei – a perspectiva integracionista, reconhecendo a pluralidade cultural. Em ou-

tros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las [...] (SILVA, 2000, p. 65).

No entanto, as mudanças inseridas na Constituição Federal de 1988 e a conquista destes direitos não vieram unicamente da boa vontade dos congressistas. Pelo contrário, foi fruto da luta de diversos movimentos indígenas e organizações da sociedade civil que clamavam nessa direção. A partir dessa data os povos indígenas conquistaram, nos termos da lei, o direito à construção de projetos indígenas, discutidos em suas comunidades, para as suas escolas. O que vem acontecendo, na prática, em muitas aldeias.

Nascimento (1998, p. 241) entendeu tais movimentos como “[...] lutas em defesa das identidades culturais e da igualdade dos direitos, respeitando suas autonomias e especificidades [...]”. Identificou-se aí o movimento indígena, juntamente com a sociedade brasileira como parte das lutas que levaram à construção de uma sociedade democrática, com respeito às diferenças entre os povos e possibilitando a convivência e o respeito para com o diferente.

Vejamos o que diz a Lei:

Art. 231º

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Com relação especificamente à educação, a Constituição Federal de 1988 estabelece que:

Art. 210º

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Neste mesmo Artigo, no inciso 2, especifica como deverá ser a educação indígena quando afirma:

Art. 210º- [...]

2 - O ensino fundamental será em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Também na seção que trata da cultura há um espaço destinado à questão indígena. O artigo 215º garante o exercício das práticas culturais para todos os povos e a proteção do Estado para estas manifestações:

Art. 215º

– O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988).

A nova ordenação jurídica rompeu com o monopólio da FUNAI na condução e na oferta da educação escolar indígena, repassou ao Ministério da Educação a coordenação das ações e envolveu os estados e municípios na sua implementação (BRASIL, 1991). A inclusão do inciso 1 neste artigo abre espaço para as diversas manifestações culturais dos mais variados povos que compõem a sociedade nacional.

Grupioni (2006) destaca alguns pontos que pensamos ser de fundamental importância nesse processo, pois contribuiu de forma efetiva para conquista de direitos e para a afirmação étnica de cada povo:

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (GRUPIONI, 2006, p. 56).

No ano de 1994, o MEC divulgou oficialmente um documento que foi chamado de “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, no qual passou a definir os parâmetros para atuação nas diversas agências, e também neste documento estabeleceram-se os princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural, bem como, começa-se a desenhar uma nova função social da escola em terras indígenas.

Através da organização dos povos indígenas começou-se a exigir um modelo de escola e de educação diferente do modelo integrador que fora implantado desde o início da colonização, no qual os currículos eram simplesmente transplantados das escolas não índias (urbanas) para as escolas nas aldeias. Criava-se uma educação planejada para os índios sem considerar a realidade dos povos indígenas, considerados incapazes e sem conhecimentos. Portanto, alguém que necessitava que outras sociedades lhes propiciassem uma educação, lhes definisse o que deveriam saber e aprender.

Mais recentemente, a LDB (Lei 9.394/96) reforçou a legislação educacional

disposta na Constituição Federal de 1988, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às sociedades e comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades índias e não índias. Dessa perspectiva, a oferta de um ensino intercultural e bilíngue passa a ser considerado como um constitutivo da escola indígena.

A partir da LDB (Lei 9.394/96) a postura de ignorar a educação indígena, começou a mudar e passou a mencionar a educação escolar indígena de modo explícito. A educação indígena é apresentada no artigo 32º, quando se trata do Ensino Fundamental, no qual estabelece que o ensino deva ser ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem. A LDB reproduz o direito já inscrito no artigo 210º da Constituição Federal de 1988.

Nos artigos 78º e 79º da LDB, das disposições gerais, é feita nova menção à educação escolar indígena.

Estes dois artigos da LDB determinam:

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

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

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

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

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

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

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Nota-se que a legislação brasileira deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas, reconhecendo as características dos povos indígenas, a educação comunitária, os processos próprios de aprendizagem e respeitando a visão de mundo de cada povo.

Dentre outros aspectos, a LDB estabelece que é de responsabilidade de cada escola indígena a definição do seu projeto político-pedagógico de acordo com as particularidades de cada povo, levando em consideração as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que os objetivos da educação sejam atendidos em cada comunidade.

Vejamos o que estabelece a LDB com relação à composição dos currículos de cada escola:

Artigo 26º - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

No Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEIs), ficou estabelecido que, para as sociedades indígenas contemporâneas, a escola é uma instituição originária de outras formações sociais, que devem ser criativamente incorporada por cada povo, respeitando suas especificidades. Sua readequação implica normas próprias em relação aos diversos aspectos curriculares. A organização curricular da escola indígena é um modo de concretizar o princípio do respeito aos processos próprios de aprendizagem e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O artigo 87º da LDB instituiu a "Década da Educação", e estabeleceu que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, onde criasse as diretrizes e as metas que deveriam ser atingidas pelo país nos dez anos seguintes a aprovação da Lei.

O PNE (Lei nº 10.172/2001) foi promulgado em 09 de janeiro de 2001 e apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena composto de três partes: na primeira traz um diagnóstico do que foi feito com relação à oferta da educação escolar aos povos indígenas até então; na segunda parte são apresentadas as diretrizes para a educação escolar indígena; e, na terceira são apresentados os objetivos e as metas a serem atingidas, a curto e em longo prazo.

Um dos pontos de destaque do PNE, a nosso ver, está na universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando, desta forma, autonomia pedagógica, financeira e participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das suas escolas.

Outro aspecto importante do PNE está em também atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, tendo como uma das metas a profis-

sionalização e o reconhecimento público do magistério indígena com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e implementando programas de educação continuada para o aperfeiçoamento destes profissionais do ensino. No entanto, ao que se percebe, as ações nesse sentido ainda são bastante tímidas.

Outro documento que merece destaque nesta luta pelos direitos indígenas é o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação foram preparadas as diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino do país, entre eles, os que se referem à educação indígena. Este parecer instrui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígenas, a definição de competências para a oferta da educação indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Define, pois, a estrutura e o funcionamento da escola indígena no Brasil.

Foi no seio de todas essas modificações, implantadas no país nos últimos anos, que se abriram as possibilidades de se pensar e repensar a educação indígena fora do domínio da religião e da doutrina humanitária positivista que, até então, haviam orientado a atuação indigenista. Com esta perspectiva que passa agora a vigorar, os objetivos educacionais se voltaram cada vez mais para a valorização dos “intelectuais autóctones”, para a formação de professores indígenas, para a elaboração de programas, currículos e materiais específicos que dizem respeito à língua materna e aos processos próprios de aprendizagem de cada povo, servindo como base para a implantação de escolas voltadas para a realidade socioeconômicas e culturais das sociedades indígenas.

Neste cenário de mudanças cabe o destaque a pressão dos movimentos indígenas, a ruptura na inanição da legislação anterior e a mobilização da sociedade criaram, portanto, as condições para a implantação de uma nova prática escolar, agora entendida, como já situamos anteriormente, como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos povos indígenas.

É a partir desta perspectiva que concordamos com Grupioni quando afirma que:

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado até os dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Estamos cientes de que a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui, politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural, na interação com o entorno regional. Dessa ótica, a escola passa a desempenhar um papel complementar e de grande importância para a revitalização cultural da comunidade. Conforme afirmou Grupioni (2006), esta escola que foi imposta aos povos indígenas como mecanismo de dominação, passa agora a ser reivindicada por eles, para que se possa fazer dela, um instrumento de revitalização de valores, práticas e transmissão dos conhecimentos tradicionalmente produzidos.

A escola, que por séculos serviu como instrumento de reprodução da estrutura social vigente, passa agora a ser reivindicada como um espaço de contradições (LIBÂNIO, 2002, p. 10), como um lugar de desenvolvimento da consciência, e contribui para a transformação social (FERNANDES, 2002, p. 36).

Entende-se, daí, a necessidade de se buscar uma educação que esteja voltada à realidade e aos interesses das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural entre os diversos saberes que aí se encontram, com o objetivo central de formação de professores indígenas comprometidos com o exercício da docência, respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias.

Diante desse quadro de mudanças, Monte (1996) afirma que é como se as vozes das sociedades indígenas, que há séculos estavam silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola; fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sobre intenso debate e conflito, em formas de novas propostas e políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado Brasileiro.

O abandono da ideia de que os índios são uma categoria étnica e social fadada à extinção, está possibilitando mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional e fundamentada no reconhecimento da extraordinária capacidade de sobrevivência e mesmo recuperação demográfica destes povos após séculos de práticas genocidas.

Ao se apresentar como um instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de criação e produção cultural, a escola indígena vem fortalecendo seus povos e incentivando-os na preservação de suas práticas culturais e no orgulho de ser índio. Esse modo de viver a própria existência afeta a todos e move os grupos a novas lutas.

As lutas são ainda necessárias já que garantir direitos em Lei não significa que eles automaticamente chegarão aos principais interessados. Vieira (2001) assim escreve a este respeito:

De outra parte, poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação. Porém o mais grave é que em nenhum momento histórico da República Brasileira (ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995. (VIEIRA, 2001, p. 10).

Com muita luta os povos indígenas conquistaram inúmeros direitos na legislação brasileira, no entanto, conforme afirma Viera (2001), os povos indígenas também precisam lutar muito, pois ainda falta a regulamentação de muitos desses direitos e é necessário que estas populações fiquem atentas para que, aquilo que está posto em Leis, Resoluções, Decretos e outros, se tornem realidade lá nas aldeias de todo o país, onde estão os que deveriam ser os verdadeiramente beneficiados por estas ações.

Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar juntamente com lideranças das comunidades indígenas, com a finalidade de buscar alternativas à submissão desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e os outros segmentos da sociedade nacional.

A escola entre os grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, passando a ser vista como um meio eficaz para assegurar o acesso aos conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais, a identidade dos grupos particulares e os seus conhecimentos historicamente construídos.

Com isso a escola tornou-se um dos bens mais valiosos da aldeia, preparando os alunos indígenas para enfrentar os desafios internos da aldeia e preparando-os para a compreensão dos mecanismos da sociedade externa à aldeia.

Diferentes experiências surgiram e estão surgindo em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos, voltados para a realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao seu projeto de futuro. Nosso trabalho de campo a pesquisa, junto aos Terena (ZOIA, 2009), tem possibilitado perceber que os membros das comunidades indígenas têm consciência de que o saber sistematizado, aquele produzido na escola, tornou-se uma necessidade para a aldeia. A partir deste entendimento, os jovens das aldeias também estão buscando ampliar a sua formação para serem reconhecidos como sujeitos de direitos e de deveres.

Em que pese o trabalho dos movimentos sociais ligados à sociedade civil, lutando em favor da causa indígena, diversos povos ainda permanecem dispersos pelo interior do Brasil lutando individualmente pela sobrevivência de suas tribos o que vem dificultar a formação de uma consciência de classe e a construção de uma vontade coletiva de luta em defesa de uma causa comum.

A implantação de escolas nas aldeias indígenas está fazendo com que passe a surgir um novo grupo, na estrutura organizacional destes povos. Os professores índios passaram a se constituir como novos intelectuais das aldeias, assumindo, com isso, funções que até então eram do cacique ou do pagé ou de outras lideranças da aldeia e/ou de não índios. Estas novas escolas, com professores da comunidade vêm se tornando um lugar de preservação e revitalização da cultura desses povos, cultura esta que em muitas tribos estava se perdendo devido à aculturação e aos costumes dos não índios.

Bartomeu Melià (2000) aponta algumas preocupações com relação aos professores indígenas. Alguns professores são provenientes de setores mais jovens e não

tiveram uma educação tradicional (no sentido cultural) e, em muitos casos, já não dominam o sentido das palavras e expressões da língua indígena. Por outro lado, há também os professores que viveram com consciência crítica os problemas do seu povo e fazem da escola o lugar em que se originam movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito.

Melià assim descreve suas preocupações que são para nós extremamente pertinentes:

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas. (MELIÀ, 2000, p. 14).

O autor aponta para a necessidade de esse professor estar comprometido com as reais necessidades da sua comunidade, para que ele esteja sempre atento às exigências que a comunidade cobra da escola na aldeia, como sendo esse espaço de resistência e preservação de seus costumes.

Recordamos aqui, os escritos de Gramsci (1949) que deixou uma reflexão importante sobre o papel da escola na sociedade, como sendo a responsável pela construção de uma formação omnilateral do ser humano, aliando a formação humanista com a formação técnica; abrangendo tanto o ser político quanto o especialista, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos capazes de dirigir os seus pares ou de controlar quem os dirige.

A escola dentro da aldeia – aqui destacamos o grupo Terena – passou a ser um elemento importante para a preservação da cultura e para a formação técnica e política destes povos. Coutinho (2002) nos ajuda apontar para o papel da escola na organização da cultura para a reprodução ou transformação da sociedade quando afirma que:

A organização da cultura, em suma, é o sistema das instituições da sociedade civil cuja função dominante é a de concretizar o papel da cultura na reprodução ou na transformação da sociedade como um todo. Um momento básico da organização da cultura é o sistema educacional: cada vez mais, com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta da legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas (basta pensar, por exemplo, na luta entre ensino laico e ensino religioso [...]) (COUTINHO, 2002, p. 20).

A escola dentro da aldeia surge como um elemento importante para a organização e para a preservação da cultura do povo, além disso, é o espaço historicamente

constituído para elevar a intelectualidade do homem. É neste sentido, que vemos a escola como um campo de lutas, como afirma Coutinho (2002). Ou, como diz/argumenta Gramsci, é nela que buscamos:

Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conheça-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos e sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Contudo, para que isso aconteça de fato, faz-se necessário que esta educação esteja realmente focalizada nessa direção apontada por Gramsci. Caso contrário, resta-nos indagar se a implantação destas escolas indígenas não poderia vir a ser apenas uma tentativa governamental de manter tais populações em suas comunidades originárias e em suas condições precárias de vida, dando-lhes uma educação mínima como objetivo de mantê-los afastados das grandes cidades e acomodados em suas aldeias.

Como já afirmamos anteriormente, a educação que foi usada durante séculos com o objetivo de catequizar e civilizar estes povos pode também ser usada para a sua emancipação. Este é o grande desafio. Eis a grande batalha que se impõe a este novo segmento que está se constituindo nas aldeias, os professores. Diante desta questão, cabe-nos reafirmar a necessidade de formação destes professores, a fim de contribuírem significativamente com o desenvolvimento de suas comunidades.

Diante dessa preocupação, o professor Melià que afirma:

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos (MELIÀ, 2000, p. 16).

A partir do que foi destacado, podemos compreender sobre que tipo de escola os índios querem para si. Como incorporam essa nova instituição que gradualmente se instala em sua cultura?

Professores indígenas reunidos em Manaus, em 1994, na tentativa de responder a essa questão definiram alguns princípios que, em seu entendimento, as escolas indígenas deveriam ter:

- 1.”[...] currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantido aos professores, comunidades e organizações indígenas participação paritária em todas as instâncias - consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem, e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos passam a ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos professores próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. Garantir uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.” (DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS, 1994).

A Declaração de Princípios foi uma tentativa de elaboração de um documento único para todos os povos indígenas. Ela representa uma síntese do pensamento

hegemônico das lideranças ali reunidas, porém não significa afirmar que é consenso entre os diversos povos espalhados pelo país e que seria possível elaborar um currículo único que pudesse ser assumido por todos os povos. Para atender as necessidades de cada povo seria preciso que se elaborasse um projeto para cada um, atendendo as suas especificidades, suas crenças, costumes, história e tradições. Esta declaração procura destacar alguns pontos que os projetos de educação indígena não podem deixar de mencionar.

Neste momento, o debate acadêmico sobre a educação indígena situa-se na autonomia e na participação dos próprios povos indígenas no planejamento e na gestão de suas escolas. São os próprios povos que precisam estar discutindo, propondo e planejando a realização dos seus modelos ideais de escola, partindo dos seus interesses e de suas necessidades. Desta forma, será possível pensar uma educação do índio e não uma educação para o índio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** CADERNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.* Brasília: SEF/MEC, 2005.
- _____. *Constituição da República*, 1988.
- _____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 1996.*
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil:** ensaios sobre idéias e formas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS. Professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, Manaus, outubro de 1994.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: CALDART, Roseli Salette; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (Org.). **Educação do Campo:** identidade de políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO (FUNAI). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/> Acesso em: 15 jul. de 2010.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Edição original 1949.
- GRUPIONI, Luiz D. B. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 2 ed. – Petrópolis: Vozes, 1977.
- LEITÃO, Rosani M. **Escola, identidade e cidadania:** comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha (México). 2005. 316f. Tese

(Doutorado em Antropologia)- Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília-UNB, Brasília, 2005.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural II**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: VIEIRA, Renato Gomes; VIANA, Nildo. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. In: **Cadernos Cedex 49**, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

MONTE, Nietta L. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no Processo de Metamorfose da Sociedade Global: novas problemáticas. In: COSTA, Marisa Voraber (Org.). **Educação Popular Hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998.

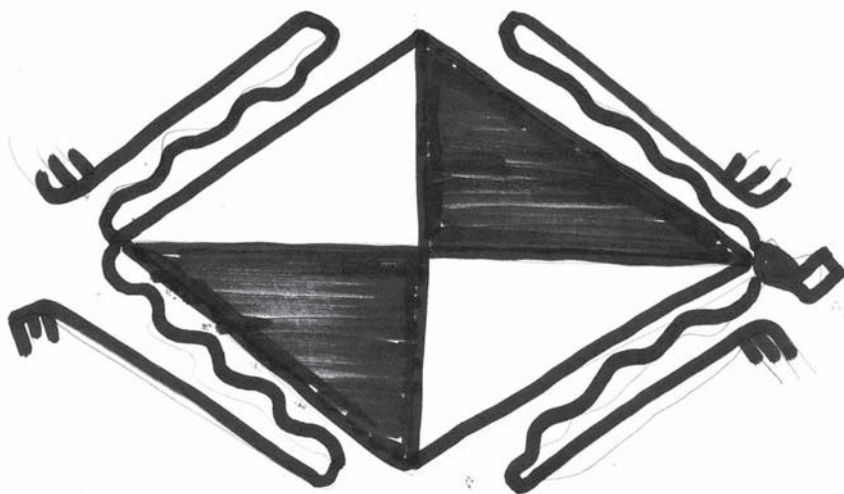
SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as Escolas Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA A. L.; GRUPIONI, L.D.B. (Orgs.) **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º. E 2º. Graus**. 4 ed, São Paulo: Global; Brasília; MEC; MARI: UNESCO, 2004

SILVA, Rosa H. D. da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: **Cadernos Cedex 49**, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

VIEIRA, Evaldo. As políticas e as bases do direito educacional. In. Políticas Públicas e Educação. **Caderno Cedex. N. 55**. Campinas, 2001.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação**. Ano de apresentação 2009. 244f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

**EDUCAÇÃO E
INTERCULTURALIDADE:
A ESCOLA URBANA E OS POVOS
INDÍGENAS DO MATO GROSSO
DO SUL**



EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: A ESCOLA URBANA E OS POVOS INDÍGENAS DO MATO GROSSO DO SUL

Carlos Magno Naglis Vieira
Adir Casaro Nascimento
Antonio Hilário Aguilera Urquiza

*Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar
Venha pra minha tribo
Eu sou o cacique, você é meu par.
Índio fazer barulho, u-u-u-u-u...
Índio ter seu orgulho, u-u-u-u-u...
Vem pintar a pele para a dança começar.
Pego meu arco e flecha
Minha canoa e vou pescar,
Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá
Índio fazer barulho, u-u-u-u-u...
Índio ter seu orgulho, u-u-u-u-u...
Índio quer apito mas também sabe gritar!
(Brincar de Índio - Xuxa).¹*

Refletir questões de complexidade contemporânea à luz dos aportes teóricos dos Estudos Culturais, não é uma tarefa fácil, pois como observa Bonin (2007) trata-se de um campo multifacetado, com variados interesses de investigação e diferentes possibilidades de abordagens teórico-metodológicas². Seria como destaca Silva (2009), “[...] um local onde a nova política da diferença possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade [...]” (p. 7).

Nesse sentido, quem se lança a escrever, baseando-se em ideais da modernidade está arriscado a não alcançar o cenário que pretende mostrar. A perspectiva, a discussão e reflexão deste texto tem como referência os dados produzidos na pesquisa intitulada “O que interessa saber de índio? Um estudo a partir das manifestações de escolas de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas”, desenvolvido durante o período de 2007 e 2008 pela linha 03 “Diversidade Cultural e Educação Indígena” do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

O artigo evidencia o desafio de construir configurações teórico-metodológicas

1 Álbum: Xou da Xuxa 3, 1999, Composição: Michael Sullivan e Paulo Massadas.

2 A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois ele, na verdade, não tem nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como a sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolagem (SILVA, 2009, p. 9).

em uma perspectiva intercultural para uma sociedade marcada pela diferença e preconceitos, desigualdade e conflitos e tem como objetivo descrever as manifestações produzidas por alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas do Estado. Para isso, o estudo apoiado em uma metodologia de caráter qualitativo estabelece uma relação entre identidade, diferença e cultura(s), tendo como eixo de interpretação os processos históricos que produzem sentidos e os significados que realçam ainda mais as relações de poder que hierarquizam as diferentes culturas.

A pesquisa realizada permitiu ampliar a visão desarticulada e preconceituosa que muitas escolas de Campo Grande produzem sobre os povos indígenas do Estado, e também alargar o conhecimento teórico e transitar pelas dimensões dos Estudos Culturais e seus variados efeitos. Nesse sentido, podemos evidenciar que conforme traçávamos os contornos e os caminhos da pesquisa observamos grandes mudanças dos membros da escola, principalmente na maneira de pensar e descrever essa população marginalizada pela sociedade. Para contribuir com o leitor, apresentamos a seguir, algumas questões que foram e ainda são importantes para os futuros processos de investigação.

- Quais as manifestações produzidas por alunos do Ensino Fundamental II de escolas de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas do Estado?

- Como essas manifestações foram produzidas no discurso desses estudantes?

- Como e quando as questões da diferença são trabalhadas na escola?

- Quais narrativas adquirem visibilidade para estes estudantes e que efeitos “de verdade” são produzidos?

- A partir de quais fontes de informação e de que saberes os povos indígenas são descritos no cenário escolar?

- Quais os instrumentos pedagógicos que contribuem para a construção desse imaginário?

- Como a escola, em especial, os professores vêm a possibilidade de estabelecer um diálogo entre as culturas e/ou produzir novos conhecimentos?

Para fundamentar teoricamente o objetivo específico do texto fez-se necessário uma contextualização das identidades indígenas que compõem o Estado e os problemas que estão sendo discutidos sobre essas identidades no espaço escolar. Amparados em Bhabha (1998) e Hall (2004) procuramos realizar reflexões que permitam problematizações de outra ordem no campo das identidades, culturas e relações de poder.

Na intenção de estabelecer diálogos que ajudem a melhor compreender a complexidade do cotidiano escolar, com objetivo de criar alternativas de intervenção para uma perspectiva intercultural, autores como Bonin (2007), Candau (2002, 2006), Fleuri (2001, 2003, 2006), Gusmão (2003), Moreira (2002), Spyer (2001) e Silva (2000) foram importante para essa discussão, principalmente na interlocução de certos aspectos que contribuam para a construção de uma escola que seja um tempo/espaço de negociação das identidades e das diferenças.

A REALIDADE INDÍGENA NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

O Mato Grosso do Sul é um estado brasileiro com uma grande diversidade demográfica, de múltiplos ethos culturais. Dentre essa singularidade cultural apresenta-se uma significativa população indígena e descendentes de quilombolas. Além de abrigar esses dois grupos marcados pela desigualdade social e o preconceito, o Estado, concentra um grande número de migrantes brasileiros (nordestinos, mineiros, paulistas, catarinenses, paranaenses, baianos e gaúchos) e estrangeiros oriundo da Europa, Ásia e Oriente Médio. Amparado pelos estudos da História Regional, compreendemos que o aumento do contingente populacional da região foi o resultado do projeto colonizador que o governo federal promoveu para financiar o desenvolvimento regional.

Toda essa diferença cultural construída permite apontar que o Mato Grosso do Sul é um “corredor cultural” e compõe “povos singularmente traduzidos” (NASCIMENTO, 2004). Mas, em virtude de seu acelerado desenvolvimento, muitas dessas populações foram desconsideradas da construção identitária do Estado.

O território do Mato Grosso do Sul registra a segunda maior população indígena do país, estimada em aproximadamente 71 mil pessoas³. Destacam-se em seu horizonte multicultural: os Kaiowá e Guarani (habitantes da região Sul do Mato Grosso do Sul), os Terena (sediados na região Centro-Oeste do Estado), os Kadiwéu (localizados no extremo Oeste, na maior área indígena fora da Amazônia Legal, suas terras se estendem entre os município de Bodoquena e Porto Murtinho), os Guató (antigos povos pescadores das margens do rio Paraguai, sediados no extremo Norte do Mato Grosso do Sul, fronteira Brasil/Bolívia), os Ofaiet (localizados na região de extremo Sul do Estado) e os Kinikinawa (habitantes do extremo Oeste, mais precisamente na Reserva Indígena Kadiwéu). Nesse cenário indígena, possui ainda a presença dos Kamba (sediados em Corumbá, na fronteira com a Bolívia) e os Atikun, grupo étnico oriundo de Pernambuco.

A realidade indígena que compreende o Estado, tem nos Kaiowá e Guarani e os Terena o maior contingente populacional, sendo cerca de 65 mil pessoas. Suas histórias apresentam características idênticas como: a perda territorial e o correspondente confinamento em áreas de terras insuficiente para a vida.

Atualmente as populações indígenas do Mato Grosso do Sul, estão confinadas em áreas de pequenas extensões de terras, o que caracteriza um descaso à sua reprodução física e a manutenção do modelo cultural. Esta situação tem ocasionado uma crescente urbanização e cada vez mais uma maior dependência de investimentos oriundos do governo.

Para os professores Brand e Nascimento, as populações indígenas do Mato Grosso do Sul são marcadas:

3 Informação obtida por meio eletrônico, dados da FUNASA-2010 Disponível em: <www.funasa.gov.br>

[...] por um processo histórico de contato interétnico agressivo e violento, no bojo do qual foram constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolveram complexas estratégias, alternando momentos de confrontos direto, permeando por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças [...] (2006, p. 02).

Dentro desse cenário indígena que compreende o Estado, é importante destacar que os dados estatísticos do último Censo sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul apontaram para um crescimento populacional, principalmente na faixa etária entre 0 a 14 anos.

OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA ESCOLA

As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor. (Marcos Terena, 1996, p.32-33 apud GUSMÃO, 2003, p.84).

Escrever sobre a problemática das relações entre escola e cultura é sempre um desafio. Desafio no sentido de entender que a escola é um “corredor cultural”, e que a partir dela os grupos que circulam nesse espaço podem firmar relações de poder entre si que sustentam os processo discriminatório de identidade ou construir um processo inverso, que contribua para ressignificar certas atitudes.

Sabemos que essa discussão é fundamental para a articulação do processo educacional, pois em meio às reflexões que circulam no cenário acadêmico, envolvendo o ambiente escolar, a escola aparece como um espaço estratégico de negociações e de confronto de novos saberes. Sendo assim, a prática pedagógica não pode ser realizada sem garantir conflitos e tensões, e sem que o conceito de cultura esteja presente.

Nesse caso, sem dúvida, pensamos que a escola é uma instituição cultural. Pois nela, “[...] circulam diferentes saberes, sendo que alguns deles adquirem maior visibilidade e outros são interditados, em relações de força nas quais produzem maneiras de narrar e atribuir significados [...]” (BONIN, 2007, p. 01). Assim, entre essas e outras afirmações podemos constatar que tanto a escola, o currículo, quanto as práticas educativas parecem ser um desafio para muitos pesquisadores, nesse campo de conhecimento.

De acordo com os pesquisadores Candau (2002, 2006, 2010), Fleuri (2003, 2006), Gusmão (2003) e Moreira (2002), muitos estudos e pesquisas têm sido realizados no Brasil, com a perspectiva de mostrar a visão monocultural que a escola tem assumido, padronizando os conteúdos e os sujeitos presentes no processo educacio-

nal e nas práticas escolares. Em outras palavras, trata-se de uma instituição que tem contribuído fortemente para a construção de “[...] processos de negação do ‘outro’ [...] no plano das representações e no imaginário social [...]” (CANDAU, 2002, p. 126). Assim, na tentativa de ressignificar a dinâmica e a organização das práticas escolares admitimos que seria importante pensar no processo de interculturalidade, que segundo Candau,

Orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território (2002, p. 40).

Para Walsh a interculturalidade se configura como:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (WALSH, 2001 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26).

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa percebemos por inúmeras vezes um olhar ambivalente da realidade das sociedades indígenas, ou seja, o índio com uma imagem de um sujeito ambíguo: ao mesmo tempo folclórico, romântico e heróico, principalmente nas apresentações realizadas pelos estudantes nas datas comemorativas (Dia do índio – 19/04), o que confirma que as datas comemorativas “[...] conferem visibilidade, marcam maneiras de lembrar não daqueles sujeitos tidos como “normais”, mas dos anormais, dos incomuns, dos que carecem de ordem. A referência a estes sujeitos serve para marcar identidades, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis [...]” (BONIN, 2007, p. 122). Seria como um “[...] pressuposto monocultural, que há uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelo conjunto de estudantes.” (MOREIRA, 2002, p. 25).

Com a educação intercultural haveria a possibilidade de um diálogo entre culturas diferentes, pois:

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU, 2006, p. 102).

As datas comemorativas celebradas pela escola são motivo de muita felicidade por parte dos alunos, principalmente nas comemorações da Consciência Negra e do Dia do Índio. Segundo a coordenadora de uma das escolas “[...] os alunos ficam felizes e contagiados em realizar danças e interpretar determinadas peças de teatro”. De acordo com esse discurso é possível identificar os grandes equívocos quanto às questões indígenas, mas, sobretudo a impressão de que as questões ligadas às identidades silenciadas estão congeladas nas práticas curriculares. Nessa perspectiva curricular não há uma preocupação com as diferenças, nem sequer questiona os processos seletivos que marcam os currículos.

No mundo contemporâneo a escola exerce um papel fundamental no combate e na ressignificação de identidades que são marginalizadas por processos que levam a inferiorização e exclusão do sujeito. Podemos observar que esse legado não está sendo verdadeiro nas escolas do município de Campo Grande/MS, sobretudo com relação às populações indígenas, pois grande parte das escolas não contemplam em suas práticas pedagógicas questões que cercam os estudos relacionados à pluralidade cultural. Tal fato pode ser entendido porque a escola por diversas vezes tem se tornado um “[...] veículo de projeção, de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado [...]” (GUSMÃO, 2002, p. 92), resultando em seu discurso colonizador sempre um sujeito como uma população do tipo degenerado (BHABHA, 1998).

As manifestações dos estudantes durante a pesquisa direcionaram para dois eixos: 1º) o sujeito indígena estereotipado resultante dos processos históricos, marcados pela negação de sua alteridade; 2º) a identidade indígena vista a partir da ótica das relações sociais de poder.

O primeiro grupo de manifestações trata-se de um discurso estereotipado que pode ser entendido como “[...] um modelo rígido a partir da qual se interpreta o comportamento de sujeitos sociais, sem considerar o seu contexto de intencionalidade [...]. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro [...]” (FLEURI, 2006, p. 498). Pautado nesse conceito, entende-se que em uma manifestação estereotipada, é possível identificar um conjunto de descrição a grupos de sujeitos, colando-os à natureza para torná-los fixos. Segundo Bhabha (1998), essa fixidez do sujeito, ocorre por que o discurso estereotipado não

permite a possibilidade de movimento e dinamismo e impede a produção de outros sentidos. Por esse motivo que Hall (2003), determina que o estereótipo reduz, naturaliza e estabelece a diferença.

Vejam as falas que, em nossa leitura, caracterizam a força do estereótipo de folclorização e de fixidez da cultura indígena em uma memória do passado:

Os índios é uma cultura que vive só nas matas que não tem comida, não tem forno para fazer as coisas. Eles pintam a cara, vivem em tribo, dançam todos os dias, não conhecem muitas coisas, caçam onças e etc. Se vestem com penas, se enfeitam com dentes, peles de animais. Eles fazem algum ritual todo dia e moram na casa de palha. (aluno do 6º ano, 11 anos – Material coletado no ano de 2005).

Os índios fazem arco e flecha para se defenderem e eles fazem colar e pulseira de tudo, mas o que mais fazem é de semente de planta. Eles fazem casa de palha e é uma cultura, mas tem gente que não gosta dessa cultura dos índios, não sei por quê? Eu acho muito interessante a cultura deles. (aluno do 6º ano, 11 anos – Material coletado no ano de 2006).

Eu sei que os índios são povos antigos que vivem em floresta e eles vivem até hoje. Os portugueses foram os primeiros a conhecer os índios e até hoje existem aldeia no Brasil. (aluno do 7º ano, 12 anos – Material coletado no ano de 2007).

Que é um povo diferente, que se pintam, andam quase nus e tem um estilo de vida diferente do nosso. Adora o sol, a lua e fazem até danças para eles. Eles ainda moram em aldeia, em tribos e são muito unidos. Plantam, caçam e pescam para sobreviver. (aluna do 8º ano, 13 anos - Material coletado no ano de 2006).

Quando eu ouço falar de índio, eu imagino um monte de índios cantando - u,u,u, É muito legal, eu imagino também eles com aquelas roupas quase nus. Eles são bem diferentes. É bem legal, eu imagino também as cabanas, roupas, o u,u,u, e, e muito mais. (aluna do 7º ano, 12 anos – Material coletado no ano de 2006).

Encontramos, ainda, representações que evidenciam uma certa tensão entre o índio do “passado” e o índio do “presente”:

Os povos indígenas viviam em pequenas cabanas, tinha uma vida um pouco dura, porque os povos matavam outros índios. Eles construam seus abrigos, que são as aldeias, que moram

vários deles. Nessas aldeias, os índios vivem em grupo e cada grupo planta um tipo de comida. Mas agora tudo mudou, os índios moram em casa e têm muitas oportunidades na vida, eles trabalham na cidade e no corte de cana. (aluna do 7º ano, 13 anos – Material coletado no ano de 2007).

Os índios viviam em aldeias, antes comiam somente o que plantavam. Hoje comem o que plantam e o que compram. Antes vestiam roupas feitas por eles, agora usam roupas mais descentes que cobrem uma parte do corpo. Os índios até uma certa época não eram independentes como agora lutam pelos seus direitos e deveres como pessoas iguais a outras e vencer a discriminação. (aluna do 7º ano, 12 anos – Material coletado no ano de 2007).

Os índios têm pena na cabeça, eles pintam o rosto, ele fica descalço, ele deita no chão e entra na oca sem cama. O índio ainda faz lança, arco e flecha para caçar e pescar. A lança, o arco e a flecha dos índios servem para a guerra. (aluno do 6º ano, 12 anos – Material coletado no ano de 2006).

Na verdade os índios são como nós, tem índio bom e índio ruim. Os índios pegam peixe para comer e esquentam numa fogueira, comem peixe puro é dá para cada um. (aluna do 6º ano, 13 anos – Material coletado no ano de 2006).

O índio é moreno. Usa arco, flecha e lança para defender e alimentar. Mora na aldeia e lá tem sua oca. Hoje alguns índios moram na cidade e já estão perdendo sua cultura. Tem índio que não gosta de branco. (aluna do 8º ano, 13 anos – Material coletado no ano de 2006).

As manifestações apresentadas demonstram que os estudantes possuem um discurso que a existência dos índios ainda está presa em raízes históricas da dominação. Ao descrever que os índios ainda andam nus, vivem em florestas e que os portugueses foram as primeiras pessoas que os conheceram. Todos esses escritos mostram que os alunos possuem um discurso que a identidade dos povos indígenas são fixas, estáticas e presas a processos históricos, iconográficos, literários e didáticos. Em outras palavras, trata de um discurso romântico que ganhou valores, sentidos e significados ocidentais. Diante dessas manifestações podemos perguntar: quando que o colonizador passará a ver o colonizado como alguém que produz conhecimento e não como bárbaro, inferior e destituído de qualquer cultura? Dialogando com Bhabha (1998), podemos perceber que o discurso colonial “[...] busca unificar e governar, agregando sujeitos e práticas em uma totalidade reconhecível. Ou seja, ele não é fechado e coerente, pois o poder que nele opera não funciona como estímulo ou in-

terdição apenas, uma vez que as relações de poder/saber são instáveis e ambivalentes [...]” (BHABHA, 1998 apud BONIN, 2007, p. 90).

Direcionando os olhares para a historiografia, mais especificamente aquela que descreve o indígena no período colonial, podemos observar que as primeiras narrativas sobre os povos indígenas aparecem nas palavras de viajantes e cronistas durante o período quinhentista, ou seja, na descoberta do Novo Mundo. Nesses relatos históricos, construídos a partir de um discurso colonizador, o que aparece com frequência é a imagem de um sujeito indígena descrito como habitantes de lindas paisagens exuberantes, com grandes ornamentos na cabeça, usando arco e flecha e apenas com uma tanga sobre o corpo. Esse cenário é o que temos encontrado ainda em alguns manuais didáticos, pois:

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerando universal. Assim a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos culturais ficou minimizada ou silenciada (CANDAU, 2000 apud CANDAU 2006, p. 25).

Nos manuais didáticos adotados pela escola, os conteúdos que neles possuem, muitas vezes, “[...] carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Suas informações obtêm este valor de verdade, pelo simples fato de quem sabe seu conteúdo, passa nas provas [...]” (ROCHA, 2000, p. 16). Segundo os estudos de Nascimento, uma série de críticas podem ser levantadas sobre a temática indígena nos livros didáticos, principalmente os de História:

a) os índios são quase sempre enfocados no passado; b) a história dos índios é uma história estanque, tendo como referência os eventos da historiografia, basicamente a européia; c) o tratamento dispensado aos índios geralmente nega seus traços culturais e os desqualifica: ao índio falta a escrita, falta uma organização de governo, falta tecnologia; d) opera com a noção de um índio genérico, tratamento que ignora a diversidade desde sempre existente nessas comunidades; e) ainda se confrontam as imagens opostas do bom e do mau selvagem; se é bom, é preciso protegê-lo; se ele é mau, é preciso trazê-lo para a civilização (2004, p. 78).

Com base nessa discussão sobre os livros didáticos é importante mencionar que muitos desses manuais já estão tendo a preocupação de ressignificar os discursos construídos no contexto da colonização. Segundo Candau, o fato vem ocorrendo

[...] a partir das reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito a diferença e com isso se tem levantado, cada vez com maior força, a exigência de uma cultura educacio-

nal mais plural, que questione os estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural [...] (CANDAUI 2000 apud CANDAU 2006. p. 25).

Em relação às manifestações que mostram a identidade indígena voltada às produções históricas, Fleuri (2001), aponta que os estudos de identidade e diferença, tendem a levar o aluno a realizar profundas mudanças a uma interpretação de fatos, eventos, modelos e comportamentos, idéias e valores. Assim, no decorrer da pesquisa, pensamos quando que os estudantes ouvidos das escolas de Campo Grande poderão analisar certas situações que envolvam as questões indígenas e a partir delas tentar reescrever com um novo olhar, sem a visão européia (colonizadora), que naturaliza a cultura indígena como inferior, marginalizada e subalterna. Candau e Oliveira (2010) mostram que a interculturalidade poderia ser uma prática adotada pela escola como mecanismo de pensar e se posicionar contra a diferença colonial, visto que essa imagem relacionada à diferença étnica/cultural de um sujeito foi empregada para explicar a imposição da ordem cultural, social e política do colonizador (HALL, 2003; BHABHA, 1998).

Em algumas manifestações, apesar de desarticulada da realidade atual, apresentam os indígenas em um panorama que pode ser observado no dia-a-dia, ao descreverem que muitos já lutam pelos seus direitos e que habitam as periferias das cidades. Todos esses fatos revelam fortes indícios que os alunos conseguem observar e descrever uma realidade que se aproxima dos povos indígenas. Utilizando um diálogo com Bhabha, percebemos que os discursos dos estudantes acabam gerando certas tensões devido aos “[...] novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade [...]” (1998, p. 20) o que acaba criando um “entre-lugar”.

O segundo eixo da pesquisa que apresenta a identidade indígena vista a partir da ótica das relações sociais de poder podem ser compreendidas nas manifestações dos alunos.

Os índios foram descobertos desde a descoberta do Brasil. Eles têm suas culturas e seu jeito de ser. Na televisão, mostra que os índios de hoje não usam mais aqueles colares, hoje os índios estão modernos. Existem várias tribos de índios como os índios guarani. (aluna do 6º ano, 11 anos - Material coletado no ano de 2006).

Eu assisto na TV que os índios estão morrendo cada vez mais por ano. Muitas crianças estão morrendo por causa da desnutrição como você pode ver na TV os índios são muito pobres. Os índios estão embriagados e por causa disso estão ocorrendo mortes nas aldeias, muitos índios ficam bêbados e acaba provocando violência. (aluno do 8º ano, 13 anos - Material coletado no ano de 2007).

Os índios estão entrando cada vez mais no meio dos povos da cidade em busca de abrigo e comida e mais atenção. Acho que estão certo e ao mesmo tempo errado. Todos os dias os jornais, a televisão e o rádio passam notícia de que os índios invadiram a cidade e fazendas. (aluna do 8º ano, 13 anos - Material coletado no ano de 2007).

A mídia passa para as pessoas que os índios são pessoas sem direito público como: saúde, comida, terra, água potável e moradia, mas hoje em dia isso pode ser verdade, mas os índios estão recebendo mais regalia que a própria população branca do país. Eles ganham o que precisa de graça. (aluno do 9º ano, 13 anos - Material coletado no ano de 2007).

Eu assisto nos telejornais de hoje em dia que os índios estão morrendo de fome, de desnutrição e vários outros problemas. Em Mato Grosso do Sul existem vários tipos de índios, eles vivem em ocas pequenas feitas de palhas em cada oca deve caber mais ou menos uns 5 índios. O jornal mostra que para ajudar os índios o governo está construindo várias casas e os índios estão lutando para conseguir uma, a casa é pequena mais para eles está bom de tamanho. (aluna do 6º ano, 11 anos - Material coletado no ano de 2007).

Eu assisto na televisão que os índios são indolentes, eles fazem protesto no Palácio do Planalto para parecer na TV, vende as cestas básicas que ganham, fazem greve, mas não precisam de emprego. Eles têm que arrumar um emprego para construir casas para eles comprar. Em minha opinião os índios tinham que ter mais vergonha na cara. (aluno do 8º ano, 13 anos - Material coletado no ano de 2006).

Na televisão eu assisti que os índios estão fechando ruas e estradas para ganhar sua reforma agrária, e nesta sexta-feira eles ganharam mais de 120 casas. (aluno do 8º ano, 13 anos - Material coletado no ano de 2006).

Em minha opinião tem índios que são muito folgados, pois vivem de cestas básicas⁴ que o governo distribui, não querem trabalhar só fica dormindo o dia inteiro. Mas também tem índios que preservam sua cultura: vivem da caça, da pesca e plantações de verdura. Os índios tiveram grande importância no descobrimento do Brasil, pois se não fosse eles o Brasil não teria essa mistura de raça. (aluno do 9º ano, 14 anos - Material coletado no ano de 2007).

4 A fala do aluno remete ao programa de assistência social que os povos indígenas do Mato Grosso do Sul recebem do Governo Federal e do Governo do Estado.

O índio hoje em dia ele é visto como um cidadão que não quer nada da vida. Mas os índios são sustentados pelo governo. Eu acho que os índios são preguiçosos, eles só trabalham para a comida. (aluno do 9º ano, 14 anos - Material coletado no ano de 2007).

Eu acho que os índios eles são muito importantes, criativos e muito artísticos. Eles são criativos porque criam artesanato, e comem mandioca no artesanato que cria. Mais agora muitos deles dependem de cesta básica do governo. Eu acho que eles têm que vir para a cidade e começar a trabalhar para sobreviver. (aluna do 6º ano, 11 anos - Material coletado no ano de 2007).

Meu pai é fazendeiro. Eu aprendi com ele que na hora do almoço, quando meu pai vê alguma reportagem sobre índio ele fala que tudo é vagabundo, porque não trabalha. Se fosse índio mesmo tinha que aproveitar a terra e não ganhar cesta básica, são muito folgados. (aluna do 7º ano, 12 anos - Material coletado no ano de 2007).

Os índios do Mato Grosso do Sul são safados, eles ficam roubando a terra dos outros Meu pai, teve que viajar correndo, porque o homem da fazenda ligou para falar que os índios estavam tentando invadir a fazenda. (aluno do 7º ano, 12 anos - Material coletado no ano de 2007).

As manifestações descritas pelos estudantes sobre os povos indígenas do Estado remetem para temas como: invasão de terra, assistência social – distribuição de cestas básicas, desnutrição infantil, alcoolismo, violência e protestos – fechamento de estrada. Grande parte das expressões dos alunos remetem para assuntos que estavam sendo noticiados no momento, tanto na mídia local quanto na nacional. O fato pode ser explicado por Bhabha (1998) porque todas as demandas trazidas pelos diferentes sujeitos implicam num discurso de negociação. Ou seja, todos os diferentes discursos sobre identidade e diferença provocam deslocamento e escrevem marcas.

As descrições apontadas mostram a existência de uma forte separação entre a identidade indígena e a não indígena, que em outras palavras “[...] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora [...]” (SILVA, 2000, p. 82). Além dessas situações já apresentadas as manifestações ainda levam para as relações de poder presente no nosso Estado, em virtude da luta entre fazendeiros e indígenas pela demarcação de terras.

Conforme as manifestações, observamos que os estudantes se apoiam muito nos meios de comunicação que “[...] foram, e ainda continuam sendo um dos principais instrumentos para a construção do imaginário dos alunos sobre os índios. A eles tem cabido a função de organizar e reproduzir o que o branco pensa acerca dos povos indígenas, tanto em termos históricos quanto atuais.” (SPYER, 2001, p. 163). Os temas que ganharam maior visibilidade da imprensa são os apontados pelos alunos.

Nesses assuntos as notícias são vinculadas com uma forte presença de um discurso voltado a uma cultura autoritária, não dialogadora e muito pouco participativa.

Outro mecanismo que os estudantes se amparam para produzir as manifestações são as expressões construídas a partir da linguagem da família. Nesses discursos os alunos demonstram uma forte tendência ao preconceito, principalmente nas famílias em que a renda do trabalho está ligada às atividades do mercado agropecuário. Em outras palavras a identidade “[...] pode ser formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais [...]” (HALL, 2004, p. 11).

Para tentar explicar o que conceituamos de preconceito, utilizamos Fleuri ao mencionar que:

[...] o preconceito traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade (2006, p. 499).

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a sociedade não índia precisa ver o índio como um sujeito primitivo para continuar ocupando suas terras, destruindo suas aldeias e principalmente excluindo-o de acessos aos recursos. Assim, “[...] o fato de situarmos os povos indígenas em um lugar determinado [...] produz certa segurança, uma certeza de que tudo tem seu lugar natural e que, sobre isso, podemos exercer controle [...]” (BONIN, 2007a, p. 181). Diante da situação mais uma vez recorremos a Fleuri para explicar que:

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão (2006, p. 499).

Após apresentar muitos dos olhares que os estudantes produzem sobre os povos indígenas, perguntamos: qual é a posição da escola frente a todas essas situações? Primeiramente temos que considerar que a escola é um espaço inventado pelos brancos para cristalizar e impor a cultura branca, com práticas escolares que em muitas vezes acabando negando a presença do outro (NASCIMENTO; AGUILERA; BRAND; 2009).

Analisando os fatores que contribuem para o ocultamento da identidade indígena na escola e até mesmo na sociedade, pensamos que seria necessária uma problematização para a construção de uma prática escolar a partir do viés da inter-

culturalidade, onde os espaços escolares passariam a compor lugares de encontro e discussão da diferença, onde as questões culturais não seriam mais ignoradas pelos estudantes. Para fazer acontecer o avanço no diálogo com outros grupos culturais, a escola necessita de certa urgência por parte dos cursos de formação de professores, a elaboração de novas estratégias e determinadas concepções para compreender, dialogar e enfrentar as questões de identidade e pluralidade cultural (FLEURI, 2003). Ainda na intenção de contribuir para formação de um currículo intercultural, percebemos que a publicação de um livro sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, viria ao encontro das exigências constitucionais suprindo, em parte, a não formação dos professores para o trabalho pedagógico voltado ao respeito e ao diálogo com as diversidades culturais/diferenças, colaborando, assim, com o processo na realização de um currículo intercultural.

De antemão, mergulhados em um campo teórico deslizante e escorregadio, observamos que nessa relação de poder-saber, que mais do que ilustrar e narrar o sujeito, o importante é a maneira pelos quais imaginamos e narramos nós mesmos, o modo como nossas identidades vão sendo posicionadas e a maneira que elas se posicionam no mundo. Isso remete às palavras de Stuart Hall (2004), quando menciona que as identidades são apropriadas pelo sujeito a partir de contextos que serão apresentados.

Afinal, as manifestações descritas nesse trabalho apontam para uma realidade que não está próxima dos povos indígenas, uma ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, “naturalizando” a condição de cultura menor o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento da identidade indígena. Como Bonin, destacamos que as narrativas “[...] foram, em muitos casos, reinventadas pelos estudantes a partir de noções que os interpelam, de diferentes maneiras e em diversos contextos” A partir de importantes deslocamentos, a pesquisa busca descrever como algumas manifestações foram “[...] produzindo sentidos e posicionamentos, nesta rede de possíveis maneiras de narrar a si mesmo e aos outros [...]” (2007, p. 182).

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRAND, A. NASCIMENTO. Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?**Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- _____. **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- _____. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista.** v. 26. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Intercultural:** estudos emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí. 2001.
- _____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educação e Sociedade/CEDES.** v.27, nº 95. Campinas: Cedes, 2006.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, cultura e educação:** olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.
- HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação e Sociedade/CEDES.** nº 79. Campinas: Cedes, 2002. p.15-38.
- _____. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação.** nº 23. Rio de Janeiro, 2003.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena:** Palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.
- ROCHA, Everaldo G. P. **O que é Etnocentrismo.** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- _____. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura.** Ed. UFMG, 2001.

**O JOGO DA EDUCAÇÃO DO
CORPO E A IDENTIDADE
BORORO EM ESPAÇOS DE
FRONTEIRAS ÉTNICAS E
CULTURAIS**



O JOGO DA EDUCAÇÃO DO CORPO E A IDENTIDADE BORORO EM ESPAÇOS DE FRONTEIRAS ÉTNICAS E CULTURAIS

Beleni Saléte Grandó

Este texto faz parte da pesquisa desenvolvida entre os Bororo¹ apresentada na tese de doutorado na Universidade de Santa Catarina, em 2004. Como artigo, foi publicado em 2006, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, que trago novamente nesta publicação como uma forma de contribuir para a compreensão das complexas relações que se estabelecem nos espaços sociais empreendidos entre “eu e o outro”, quando nós, adultos e educadores, estamos buscando garantir a educação das crianças de forma que elas possam se constituir com identidades que são reconhecidas por seu grupo social e pela comunidade.

Reorganizar este texto para esta obra, objetiva contribuir para compreendermos, com os Bororo, como são complexas as relações humanas, e como é necessário, no cotidiano, o respeito a si e ao outro, para que as mediações que nos qualificam como pessoa possam se estabelecer numa perspectiva intercultural e garantir a educação das novas gerações.

Os Bororo, são o povo que primeira os colonizadores atingiram ao chegar a terras mato-grossenses e por isso mesmo, acumulam uma sabedoria que busquei aprender para levar para os espaços da educação não indígena, pois nos ensinam em todas as suas práticas como superar as diversas dores e horrores que viveram nos confrontos e disputas com os invasores de seu tempo, do seu espaço, por busca de terra, riqueza e poder, para garantirem às crianças e jovens, o orgulho de ser *Boe*.

Boe é a autodenominação do Povo Bororo que já foi a maior etnia do Centro-Oeste brasileiro e atualmente não chega a 2000 indivíduos. Amplamente conhecido através da antropologia de Lévi-Strauss (1993), vem sobrevivendo “a duras penas” (VIERTLER, 1990) desde a chegada do primeiro bandeirante paulista, em 1675. O encontro oficial foi em 1716, quando com o ouro criou-se o Arraial de Cuiabá, em 1719. Desde então, as “guerras justas” foram sistemáticas contra o Bororo em luta pela defesa de seus territórios.

A história do contato com esse povo entrelaça-se com a história dos municípios de Cuiabá, Cáceres, Poxoréu, Rondonópolis, General Carneiro, entre tantos, e insere-se no contexto nacional (RIBEIRO, 1997), permeada por valores que sustentavam e sustentam a “cultura ocidental” hegemonicamente cristã, capitalista e branca. Esta embasa as relações autoritárias e etnocêntricas estabelecidas historicamente com os grupos étnicos diferenciados genericamente definidos como: índios, negros e caboclos.

Neste texto, pretendo dialogar com um conceito de jogo que se constrói nessas

1 Este estudo resulta do trabalho etnográfico desenvolvido em 2001, na Aldeia Bororo, Território Indígena de Meruri, localizado a 400km de Cuiabá (GRANDO, 2004), publicado como artigo em periódico (GRANDO, 2006), disponível atualmente no site www.cbce.org.br, reorganização para esta publicação.

relações, em que diferentes formas de ser e de educar marcam o corpo e possibilitam a constituição das identidades coletivas e individuais desde a infância. O jogo aqui explicitado é o jogo das relações interculturais que passam pelo saber da Educação Física, mas que permeia as práticas sociais cotidianas na Aldeia de Meruri, onde os salesianos criaram a escola e procuram educar os bororo para a integração com a sociedade envolvente, há mais de um século (VANGELISTA, 1996).

A escola indígena, que atualmente já conta com professores indígenas², mas ainda é gerenciada pelos salesianos, é um espaço de fronteira³ onde os saberes tradicionais bororo estão em constante relação com os saberes tradicionais da educação escolar e da própria Educação Física. Numa relação também intercultural entre a cultura bororo e a cultura da escola, o jogo mais marcante é o jogo que explicita os conflitos dessas culturas e possibilita uma mediação para que a educação do corpo boe seja garantida e que as crianças e jovens possam continuar a se identificarem como bororo e interagir com a sociedade envolvente.

Nesse contexto complexo de relações interculturais, cujas dimensões simbólicas entre as culturas bororo e salesiana e a “regional/brasileira” se entrecruzam como fronteiras fluidas típicas das culturas, a pesquisa realizada identificou a educação expressa no corpo e a constituição das identidades dos participantes da Festa de comemoração dos 25 anos de conquista definitiva do Território Indígena de Meruri, marcada pelo assassinato do diretor da Missão e de um bororo, na pressão pela posse da terra (como ocorre ainda no século XXI em todo o país).

A Festa possibilitou pela *communitas*⁴ (TURNER, 1974) composta por salesianos e bororo, viabilizar que as práticas corporais fossem vivenciadas sem o controle do olhar vigilante do corpo, e assim transformou-se no ápice da “educação do corpo” – técnicas e estéticas corporais com as quais a pessoa se constitui. Nesta Festa pude compreender as dinâmicas estabelecidas pelos bororo para se constituírem como grupo étnico e como pessoas.

Não é, portanto, por acaso que na Festa, além do Ritual de Nomação (“ba-

-
- 2 Os professores se habilitam em nível médio no Projeto Tucum (1996-2001), junto com mais 10 etnias, depois se habilitam em nível superior no Projeto 3º Grau Indígena/Unemat (2001-2005), buscando inclusive outros cursos de formação. No Projeto Tucum e 3º Grau Indígena, fui professora das disciplinas de Educação Física (desde 1995) e Linguagem Artística e Corporal, numa perspectiva de educação intercultural visando atender as particularidades e interesses de cada comunidade indígena e em cada aldeia. Neste trabalho, pude constatar a presença do futebol, em mais de 30 etnias, como prática mediadora em relações de fronteiras culturais e étnicas, realizada dentro e fora das aldeias. Em Meruri, no trabalho de campo realizado em 2001, esta prática, complexa e contraditória, adquiriu diferentes dimensões que serão apresentadas de maneira mais sucinta neste texto.
 - 3 O termo fronteira remete a Tassinari (2001), que compreende o espaço escolar indígena como um espaço de mediações entre diferentes culturas que entram em relações de “fronteiras étnicas e culturais” (BARTH, 1998).
 - 4 [...] A condição de membro de um grupo submete o indivíduo à estrutura e aos conflitos inseparáveis da diferenciação estrutural. Contudo, [...] existe a distinção entre estrutura e *communitas*, encontrando expressão simbólica nos atributos culturais de liminaridade, marginalidade e inferioridade. [...] juntos, constituem a ‘condição humana’, no que diz respeito às relações do homem com seus semelhantes. [...] a *communitas* [...] consiste em uma relação entre indivíduos concretos, históricos, idiossincráticos. Estes indivíduos [...] defrontam-se uns com os outros [...] [Num] confronto direto, imediato e total de identidades humanas, [...] cujas fronteiras coincidem idealmente com as da espécie humana. No entanto, a espontaneidade e a imediatidade da *communitas*, opondo-se ao caráter jurídico e político da estrutura, podem raramente ser mantidas por muito tempo. (TURNER, 1974, 158-160).

tismo” bororo) e das danças tradicionais (*Toro e Jure*), o futebol ocupe um lugar de destaque, organizado como torneio entre os times da comunidade, com a integração⁵ de alguns jogadores visitantes/missionários. No futebol, como no Ritual de Nominação, a integração de alguns não índios aos clãs bororo (tornando-se parentes) acontece, tanto na composição dos times da aldeia, geralmente organizados a partir de relações de parentesco, assim como na dança e no ritual de nominação.

As festas “religiosas” em diferentes grupos étnicos, como grandes eventos, agregam novos elementos aos rituais tradicionais e possibilitam muito mais do que redimensionar simbologias e proporcionar alegria e prazeres com comidas, danças, músicas, etc. Tassinari (2003, p. 303-304) constata que na festa Karipuna “[...] se pode visualizar de forma alegre e dinâmica aquilo que é difícil de encontrar em outros momentos da vida do grupo, pois é na festa que a ‘sociedade’ karipuna toma corpo”.

A festa, como ocorre em encontros festivos em que o jogo é vivenciado, associa diferentes elementos que se conformam num espaço social singular concorrendo para a compreensão das relações entre os participantes. Como um grande ritual que passa por diferentes momentos e práticas, ela pode se configurar como importante momento de “fabricação do corpo” (VIVEIROS DE CASTRO, 1987), de formação da pessoa. Neste contexto, o jogo é uma forma de expressar esta educação marcada no corpo; entre os bororo foi usado como estratégia dos mais velhos para educar os mais jovens e possibilitar-lhes a identidade coletiva bororo.

Na pesquisa, constatei que o jogo, mesmo quando jogado em situações de competições entre os bororo e os não índios, embora carregue consigo a tensão característica do esporte/futebol, ainda assim é um jogo de mediação intercultural necessária à constituição da *communitas*, como ocorreu na Festa. Mas a festa, assim como o jogo de futebol realizado fora da aldeia, traduz as relações conflitivas entre bororo e braido (não índio) vividas no cotidiano e as dimensões que estas relações trazem para as transformações sofridas na educação tradicional e nas práticas corporais.

Assim, mesmo sendo o futebol um esporte da sociedade envolvente, traduz outros sentidos e significados como jogo apropriado e vivenciado como estratégia para uma educação intercultural bororo, garantindo o que Mauss (1969) afirma ser a educação que não se separa da instrução.

“Os jogos fomentam hábitos, criam reflexos” (CAILLOIS, 1990, p. 103) e expressam culturas; por isso, para compreender as dimensões complexas e dinâmicas estabelecidas em relações de “fronteiras étnicas e culturais” (BARTH, 1998), neste texto privilegiarei as relações de educação mediadas pelo jogo no cotidiano de Meruri.

5 Neste texto, a análise do sentido do jogo é privilegiada em detrimento da análise do futebol como esporte, em virtude dos dados coletados na pesquisa realizada em Meruri e pela particularidade desta. No entanto, para refletir sobre a influência deste esporte no processo de integração dos povos indígenas do Brasil, ver Grandó e Hasse, 2002.

O JOGO DO TEMPO DA CRIANÇA EM MERURI

A corporalidade, como afirma Lopes da Silva a partir dos estudos de Seeger et al. (1987), deve ser “[...] entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas.” (2002, p. 40).

Em Meruri, a imagem de crianças brincando faz parte do cotidiano da aldeia. Muitas se reúnem fora do horário de aulas, em espaços longe de suas casas, como na área que circunda a Igreja e a Missão e que fica num espaço aberto com uma área cimentada onde podem jogar bola-de-gude, rouba-bandeira (chinelos), pega-pega, desenhar, riscando com uma pedrinha, etc. Durante esses momentos de reunião de crianças, é comum que uma delas traga consigo uma criança menor que está sendo cuidada. Para que participe do jogo, as outras se revezam no cuidado da criança de colo.

Desde pequenas, as crianças são cuidadas pelo pai, pela mãe, pela avó ou por uma criança maior que pode ser irmã ou tia (de ambos os sexos). Algumas mães trabalham na Missão e estudam, sem tempo durante o dia, a responsabilidade sobre os menores é dividida entre os irmãos mais novos ou tios, que devem alimentá-los, dar-lhes banho, passear e brincar com elas. Como afirma Nunes (2002, p. 73), acompanhando outras crianças, irmãos e parentes mais novos ou mais velhos, a criança estará desenvolvendo “[...] suas habilidades, suas invenções, seus conflitos, suas descobertas, seus medos, seus modos de perceber, sentir e reagir aos outros.”

Os diversos tempos da vida não se separam uns dos outros, mas, pelo contrário, integram-se assumindo as características de fenômeno totais, apresentam-se, sempre, com significado (CRESPO, [ca. 1990]). Nos diferentes tempos da criança, ela assume responsabilidades perante a família e a comunidade/escola, descobrindo seu tempo de brincar e aprender com outras crianças. As crianças participam de todas as atividades dos adultos, sempre acompanhando os pais (geralmente a mãe) ou uma parenta mais velha. Nessas atividades, encontram sempre maneiras de se divertir com o que há de disponível no espaço.

No cotidiano da aldeia, quando não há práticas coletivas, no final da tarde, como as ligadas à tradição cultural, horário em que a comunidade faz suas danças no *bororo* (pátio ritualístico), as crianças de diferentes idades e de ambos os sexos se reúnem para jogar bola. Brincam em todos os momentos, acompanhando os adultos, de outras crianças, na aldeia ou na escola.

[...] as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. É exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a

esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência. (NUNES, 2002, p. 71-72).

Observei em Meruri que meninos e meninas brincam com brinquedos que receberam de presente numa visita à cidade, quando acompanhavam as mulheres na preparação dos ornamentos para a nominação; que uma criança de dois anos tem em sua cabacinha o jogo de imitar os movimentos do chefe de cabaças – chefe ritualístico que coordena as danças cantando e tocando um par de cabaças específicas para o ritual; da mesma forma que na dança imitam os adultos no final das filas sem serem corrigidas ou orientadas, assim como ocorre no jogo de futebol do final da tarde, quando jogam com seus parentes mais velhos (irmãos, irmãs e tios). No brincar da criança, o riso é a regra e estas mudam conforme o contexto e com que se joga.

É frequente a chegada dos seminaristas salesianos para as gincanas e festas comemorativas na aldeia. As crianças participam livremente com seus parentes adolescentes e jovens, até os adultos participam.

O destaque para as relações de jogo entre as crianças e os jovens e adultos ocorre no “futebol em família”, que no final da tarde reúne os familiares em torno das casas ou no campo onde os adultos jogam nos fins de semana e feriados. Esses jogos de fim de tarde são importantes momentos de integração entre os familiares em que são permeadas as relações de autoridade e de hierarquia presentes na tradição cultural. Mesmo quando não aparentam diferenças nos movimentos, percebe-se que as crianças, ainda não tendo a compreensão do respeito que devem a estas relações, são ensinadas nos dribles e nos jogos de linguagem que trazem risos no jogo. Crianças e adolescentes correm, chutam e podem atirar-se na grama para descansar e voltar ao jogo quando se sentirem motivados. O riso é a regra, as disputas da bola e dos times – que não têm número, sexo ou idade de atletas definidos – são motivos de graça e de desafio dos limites de cada um.

Nesse jogo, assim como no jogo que acontece nos fins de semana entre os adultos e onde os adolescentes e jovens são integrados, não se privilegiam regras nem se exige performance dos participantes. Mas é neste contexto que os mais velhos vão educar os mais jovens ao cumprimento de regras de comportamento, de horário e responsabilidades com os companheiros, com o cuidado com o que é de todos e também a ceder aos que, por direito na estrutura clânica e de parentesco, devem ficar em campo. O futebol organizado nos cinco times da aldeia e que ocorre por sorteio nos fins de semana e feriados é uma estratégia educativa significativa entre os jovens e adultos do sexo masculino, na ausência de atividades tradicionais de caça, pesca e rituais em Meruri. Neste jogo o jovem aprende a ser bororo, a se comportar como bororo tanto na relação com outros bororo quanto nas relações de fronteiras. Presenciei a rebeldia de um adolescente e um conflito entre jovens sendo repreendidos com as punições no jogo. O jogo, antes de ser um esporte, é uma prática social significativa da qual não só os jogadores participam, mas toda a comunidade que de suas casas acompanham e interferem nas relações que ocorrem durante o jogo. Se

um time chega mais tarde, se alguns jogadores não aparecem por ser este jogo uma “brincadeira entre os companheiros”, todos se envolvem nas normas que se deve ter, não no jogo em si, mas nas relações de compromissos que os mais jovens e os parentes devem uns aos outros.

É desta prática social cotidiana que as crianças, assim como imitam as danças e outras práticas corporais, imitam o jogo de futebol de seus parentes. Essa prática também se traduz em educação na escola que se propõe intercultural. A seguir, apresento como essa prática aconteceu em duas aulas de Educação Física no contexto da Aldeia, como uma forma de explicitar as relações estabelecidas e as formas de educar que permeiam o jogo, ou os jogos que perpassam pelo futebol bororo.

O JOGO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Na escola, o jogo de futebol acontece como aula de Educação Física e tem por objetivo, segundo um dos professores, proporcionar aos alunos um momento de socialização e ludicidade. A decisão do jogo é do professor que, durante a semana, abstrai meio período para as aulas de Educação Física, concedendo-a ao jogo. Observei que entre alguns professores que a punição da turma pelas brigas, não obediência e não cumprimento de tarefas, era tirando-lhes o dia de brincar, o jogo. Decisões semelhantes são recorrentes em inúmeras escolas públicas desse país, isto é, o movimento fora da sala é o prêmio pelo não-movimento dentro dela. Numa ocasião, uma das crianças comentou que não teriam aulas de Educação Física na semana porque o professor ficou chateado com as brigas que ocorreram entre os alunos da turma.

Vale destacar que na cultura bororo, como ocorre em algumas etnias, a autoridade, no sentido dado por Mauss (1969), é constituída nas relações cotidianas e consolidada pelos mais velhos que a legitimam, sendo respeitada em todas as instâncias. Assim, a educação se dá para além da escola, mas nesta o papel do professor também tem uma dimensão mais complexa do que a instrução prevista tradicionalmente em nossas escolas, tanto que o professor, na maioria das escolas indígenas, é sempre uma indicação da comunidade que lhe concede esta autoridade.

[...] para os índios, um ser humano será tanto mais belo quanto for pleno e amadurecido o seu senso de responsabilidade, seja em relação a si mesmo, aos seus próximos ou aos outros seres que o rodeiam. Por esta razão, a beleza não constitui prerrogativa dos jovens, naturalmente aquinhoados por uma etapa de vida favorável ao vigor e à integridade física. (VIERTLER, 2000, p. 163).

É comum entre os *boe* que uma pessoa comece uma ação e que, mesmo que esta não seja aprovada por todos, receberá o apoio para concluí-la como um direito, pois se acredita que mesmo que venha a ser uma ação que não resulte em algo bom,

servirá para que haja o aprendizado. A educação é sempre de responsabilidade de todos, portanto, os processos são compreendidos e os “erros” que nele se cometem para que a aprendizagem coletiva aconteça.

A aula geralmente ocorre na sexta-feira ou na véspera de feriado. Os jogos de futebol das crianças, presenciados e observados em Meruri, foram realizados com as duas turmas de segunda e terceira séries e ocorreram após o lanche até o final das aulas, no período matutino. Os dois professores saíram e retornaram das salas de aulas com as crianças no mesmo horário.

Com isso, um ficou com as crianças no campo da escola e outro no campo oficial da aldeia. Eles são adultos que jogam futebol nos times da aldeia. As outras três professoras não saíram com suas crianças para aulas fora da classe, durante o tempo em que estive na aldeia.

Do Jogo de Futebol da Segunda Série

a) Divisão dos times

Os dois times organizados com os alunos da 2ª série foram compostos pela maioria de meninos (oito) com participação das meninas (seis). Um time ocupou o lado de baixo e outro o lado de cima do campo – o professor se referia aos times como: de baixo e de cima ⁶.

Este campo (a) é gramado, não tem limites visivelmente demarcados nas laterais e no fundo, mas é delimitado pelas duas traves de madeira (feitas com três caibros). Não possui redes e está localizado entre o espaço da escola e a cerca da Missão, ocupando o espaço lateral da escola, um espaço “ocioso” entre a Escola e a Missão e a cerca que a delimita em direção à mata, caminho que vai dar no rio e no morro após ele. Sua posição é perpendicular em relação ao rio e à posição do prédio da Missão.

O jogo dos menores ocorreu sem nenhuma briga ou divergência entre a turma. O professor definiu o time de baixo e o time de cima – divisão do campo que aqui será considerado o argumento do professor, isto é, de baixo em relação ao rio, de cima, em relação à aldeia.

b) Desenvolvimento do Jogo

Durante o jogo, o professor foi o juiz. Apitava as saídas de bola, os gols e as faltas, definindo se a bola era do time de cima ou do time de baixo. Enquanto o jogo se desenrolava, duas meninas começaram a brincar na grama do campo. Logo em

⁶ Essa nomenclatura também apareceu durante a observação dos jogos de futebol dos adultos e em diferentes campos na aldeia e fazem sentido se considerarmos a própria estrutura desta sociedade. A sociedade bororo é estruturada com base na formação de sua aldeia, em duas metades clínicas: Ecerae e Tugarege, cada uma correspondente a um semicírculo de choupanas (casas) que se completa num círculo em volta da casa-dos-homens (Baito). Cada metade se divide em quatro clãs garantidos pelas mulheres. E esta estrutura física se localiza com o curso do sol e em direção ao rio. Essa dinâmica também permeia as formas de nominar os espaços de jogo.

seguida, as outras também se integraram ao jogo de arrancar a grama com as mãos fazendo montinhos. Quando uma resolveu pegar os montinhos das outras e espalhá-los, iniciou-se outra fase: as crianças dividiram-se em dois grupos e disputavam quem conseguiria mais grama para jogarem uma nas outras (uma “guerra” de grama), muito alegres; até que uma se levantou e voltou a jogar bola sendo seguida por outras, ficando somente uma a juntar os montes espalhados; em seguida, voltaram algumas para “roubar o monte” guardado na camiseta. Rolavam e riam na grama. O jogo de futebol continuava. Uma menina reclamou que queria a bola, logo fica instuído pelo professor que a falta tem que ser cobrada pelas meninas. Elas entraram no jogo para assumir seu novo papel, garantir a validade do gol, umas mais interessadas, outras menos. Quanto aos meninos, uns aceitaram com naturalidade chamando as meninas para os passes, outros continuaram jogando sozinhos. Ocorreu que um time fez mais gols e, com isso, outra regra é instituída: para valer o gol, uma menina tem que ter participado do lance senão o gol será anulado. Um time (o de baixo) é o dos menores e os meninos se substituem na função de goleiro para garantir que no conjunto consigam fazer ou evitar gols. Isso ocorreu no momento de cobrança de falta contra eles e no momento de cobrança de falta para fazerem o gol.

Entre as crianças que jogavam futebol na segunda série havia duas (um menino e uma menina) que usavam a pintura facial clânica ⁷.

c) Comemoração do gol

A comemoração não tem a ênfase que observamos num jogo entre crianças urbanas. É como se o gol fosse atingir o resultado esperado, o time fica satisfeito e continua o jogo sem mudanças significativas no ritmo, que somente é alterado de acordo com o cansaço. Com gol ou sem ele, o jogo vai se desenvolvendo até que chega ao final do tempo previsto para a aula, sem grande diferença. Percebe-se contudo, uma satisfação maior quando acabam em empate, os times são mais bem distribuídos, é como se as “duas metades” ⁸ se complementassem para que o “ritual” saia bonito.

O professor bororo não ensina técnicas ou sugere posições no jogo, não chama atenção das crianças quanto ao desempenho, quanto à atitude em relação ao colega, nem ao jogo. Sua postura é tranquila e as crianças se envolvem com o jogo com muita espontaneidade. Usa um termo “não é vau” (ou algo semelhante que tem o sentido de que o comportamento não foi válido de acordo com a regra que ele estabeleceu como válida), assim as crianças vão adequando seus comportamentos à avaliação do professor e aprendem as regras do jogo ali instituídas. O professor e também as crianças

7 A pintura facial é uma marca da identidade clânica. Em outros tempos era também uma forma das mães, avós e tias maternas cuidarem das crianças (com um sentido de saúde também) e aprimorarem suas técnicas de pintura.

8 As metades clânicas se constituem ritualisticamente como complementares e com obrigação de Mori, Segundo Viertel (1991:218), este termo significa “alimento, nomes, enfeites e privilégios de propriedade estritamente individual, obtidos pelo membro de um clã como retribuição a serviços prestados aos mortos e a indivíduos enlutados ou abandonados da outra metade”. Essas trocas “de mori” são uma prática frequente e presente no cotidiano, permeiam as relações clânicas bororo nos dias atuais e fazem parte da transmissão dos mais velhos aos mais novos, isto é, fazem parte dos processos de educação bororo.

geralmente estão de chinelos de borracha, mas, se estes atrapalharem os movimentos, são deixados ao lado do campo.

Uma das meninas não participou do jogo de futebol nem entrou no jogo da grama. Contudo, não observei em nenhum momento preocupação por sua opção de ficar de fora das brincadeiras, nem por parte dos colegas, nem do professor.

Do Jogo de Futebol da Terceira Série

a) Divisão dos times

Na observação sobre a forma de dividir a turma, ora o professor destacou dois alunos e estes, por sua vez, escolheram os colegas, formando cada qual seu time, começando pelos que consideram melhores no jogo, ora fez uma fila (coluna), e dividiu as crianças para um lado e para o outro. Quando sobrava uma criança, ela era incluída no time considerado mais “fraco”. O time considerado mais “fraco” podia ser o que foi formado por um número menor de meninos; ou um time com desvantagem em número de meninos e meninas considerados mais habilidosos; ou um time em que predominassem as crianças menores; ou ainda, o time constituído em sua maioria por meninas, numa turma em que os meninos predominassem em número e habilidades no jogo.

No time da terceira série, o professor procedeu à organização do time, dividindo-o entre meninos e meninas na tentativa de o jogo ficar mais equilibrado, o que não significou que os meninos, em menor número, fossem mais expressivos no jogo. Um menino ficou no gol e outro se chateou, ficando fora do jogo observando até que outro ainda fosse negociar com ele seu retorno. As meninas nessa turma eram maioria e dominaram o jogo.

b) Desenvolvimento do Jogo

Eram quatro meninos e seis meninas. O professor e as crianças tiraram os calçados (chinelos). O campo (b) é o campo oficial da aldeia, muito pouco demarcado nas laterais, mas todos sabem os seus limites. As traves são maiores que as do campo da escola (são do tamanho das oficiais de futebol de campo) e também são feitas de caibro. Este campo fica em frente ao *Baito* (casa central onde ocorrem os rituais) e paralelo ao rio e à Missão. Mesmo sendo o campo paralelo ao curso do rio e da Missão, o termo empregado para os times foi: o campo que fica voltado para a estrada é do time de cima e o de baixo o que joga no lado do campo que fica em direção à escola.

Nessa turma, o professor teve uma atitude diferente da do outro, aparentando estar mais atento ao jogo em si. Mas a atitude das crianças frente ao jogo, notadamente as meninas, foi diferente: participaram mais do jogo. Elas corriam muito, atentas às posições de ataque e defesa, chamavam-se pelo nome para continuarem no jogo. Isso não impedia que se jogassem no chão, cansadas de tanto correr, e ficassem descansando até a bola retornar ou chegar por perto, ou ainda, ocorrer um lance em

que fossem chamadas a participar pelos colegas.

Num determinado momento, ocorreu uma discussão entre as meninas do time B na qual se envolveu também um dos meninos. Essa discussão se deu pelo fato de o time B não conseguir marcar uma menina do time A. Chateado com seu time, o menino saiu do jogo, só voltando com a resolução do problema por alguém do grupo, sem a interferência do professor.

Quando cansavam muito, começavam a pedir para parar o jogo, pois desejavam beber água. O professor apitou e todos foram à escola beber água no bebedouro. Acabado o jogo, o professor recolheu a bola, quase ao término do horário de aula do período matutino, e todos retornaram juntos para a escola e, em seguida, atravessam o campo de futebol e o centro da aldeia, cada um com seu caderno. Alguns se reuniram e com seus cadernos me “entrevistaram” sobre o porquê das fotos durante o jogo. Com isso, e aproveitando a “entrevista”, não pude identificar nenhum interesse no assunto do futebol, não havia comentários sobre o jogo, nem sobre seus resultados, em nenhuma das duas turmas.

O JOGO DA IDENTIDADE NO CORPO BOE

Em Meruri, quando jogam futebol, os adultos não recorrem às formas tradicionais de buscar soluções para os cuidados com a saúde, tida como influenciada pelos espíritos maus como o *Bope* (vivo na memória e expresso na tradição) que se mantém como indicação duma dignidade respeitada antigamente pelos antepassados que perdeu seu valor institucional – político e religioso. Até porque, principalmente nessa aldeia, essa sociedade já tem outras instituições sociais públicas, como as nossas atuais, escolas, hospitais, estradas, etc. às quais foram habituados a recorrer sem necessidade de buscar soluções próprias, embora usem uma borracha abaixo do joelho e no tornozelo para não ter dor⁹ nos jogos de campeonatos. O que se percebe é que o conhecimento relativo ao saber escolar não tem a força do saber cotidiano transmitido com sentidos próprios da realidade compartilhada na família, isto é, da “educação do corpo” que se mantém nas sociedades tradicionais, mesmo com mais de dois séculos de contato, por meio do processo de reclusão, quando os adolescentes – menino e menina – são transformados em adultos:

A tecnologia de elaboração do corpo em reclusão se exerce por meio de intervenções sobre os canais de contato entre o corpo e

9 A dor não é compreendida como acúmulo de ácido lático produzido pelo organismo no músculo levado à fadiga. Mas acredita-se que o uso da borracha ajuda a dar mais resistência. Esta crença foi observada também entre os jovens e adultos de Cuiabá que trabalham na construção civil, cujo trabalho muscular é intenso e exige grande força muscular, e também em jogadores de futebol das classes populares. Vale lembrar, a exemplo dos povos do Xingu, que os indígenas usam ornamentos de algodão, geralmente tecido na própria perna e braço, desde a infância, para moldar o corpo, dar “força e resistência”, moldar a pessoa, nas palavras de Viveiros de Castro (1987), “fabricação do corpo”.

o mundo. Trata-se da manipulação de algumas substâncias que, devendo ou não entrar/sair do corpo, colaboram para se crescimento e fortalecimento: sangue, sêmen, alimentos, eméticos vegetais, tabaco.

A beleza de um corpo será sempre expressão de beleza interna propiciada por um grupo de parentes próximos a um indivíduo, que nele investiram amor, cuidados e recurso, propondo-se a construir um novo ser humano a partir do bebê aprovado por rigorosa seleção social. (VIVEIROS DE CASTRO, 1987, p. 37).

Algumas práticas corporais observadas, realizadas entre os Bororo, são consideradas por eles “mais bororo” do que outras, assim existem corpos mais bororo que outros, mesmo com estereótipos semelhantes. As qualidades físicas do corpo não são biológicas, embora sua aparência denuncie sua “mistura”, ao contrário, são muito mais sociais e coletivas do que individuais.

Essa centralidade do corpo na identidade bororo é tão recorrente que mesmo quando o bororo avalia outro “corpo índio” busca nele as marcas da “pureza genética”; como fica explicitado na observação do Professor Bororo, nas “fronteiras étnicas” estabelecidas pelo 3º Grau Indígena:

Na primeira observação que fiz do choque cultural, em relação a povos com presença forte da sua cultura tradicional e os povos com mais tempo de contato com a sociedade envolvente, até eu mesmo, senti momentos de fraqueza, fazendo julgamento equivocado sobre as pessoas que não tinham a aparência física tão marcante como os índios de Mato Grosso. [...] confesso que pensei estarem no 3º Grau Indígena pessoas não-índias. [...] O preconceito e a discriminação ainda são grandes [...] senti-me revitalizado, por ter um espaço onde estaremos refletindo a nossa identidade, a nossa própria autonomia [...]. (ADUGOENAU¹⁰, 2003, p. 69).

Sua afirmação reforça a observação feita durante a pesquisa, quando os mestiços (diferentes dos “bororo de verdade”), já marcados fisicamente (hereditariamente) têm necessidade de afirmar suas identidades “verdadeiras” nos rituais e cerimônias em que a identidade coletiva é constituída. O futebol acaba sendo uma estratégia dessa afirmação, quando, por serem habilidosos no futebol, são convocados pela comunidade a representar bem os bororo, frente os *braidó*. Assim, a identidade construída socialmente no cotidiano é evidenciada nos momentos de explosão de sentimentos (raiva, alegria, etc.), de eventos e das práticas corporais, em que o corpo é evidenciado como expressão de uma identidade coletiva.

Na participação dos boe no campeonato regional com os times da cidade, o

10 Nota do autor: “Acadêmico do 3º Grau Indígena, professor Bororo na aldeia Córrego, município de Santo Antônio do Leverger, Mato Grosso”. Artigo “Educação Escolar Indígena: um caminho para a autonomia”, de Félix Rondon Adugoenau – In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena, V. 2, N. 1 – p. 67-70, 2003 – Barra do Bugres-MT.

corpo mestiço se fortaleceu como corpo bororo ao fortalecer a própria comunidade. Esses momentos asseguram e fortalecem a coesão e as relações bororo que os faz sobreviver no dia a dia como grupo, como comunidade.

O futebol oficial, fora da aldeia, com objetivo de competição, traz consigo todas as características de competição em que a tensão e o nervosismo dos jogadores são compartilhados pela comunidade. O jogo assume a característica de momento de integração, é nessa prática social/prática corporal que a comunidade de Meruri entra em relação oficial com a sociedade envolvente e revive e ressignifica as possibilidades de integração, cujo sentido para os bororo, tanto quanto para os não índios com os quais jogaram, vão sendo modificados a partir da própria relação vivida no calor da paixão do jogo em si.

[...] A emblemática do futebol é total, quer dizer, ela abrange todo o conjunto do jogo, e não apenas uma e outra equipe, separadamente. Derrotar o adversário significa decifrar-lhe os oráculos, desencantar o enigma: só se derrota aquilo que se conhece. (AGUIAR, 1999, p. 160).

Assim, o futebol possibilita o jogo de conhecer o outro e dar-se a conhecer pelo outro, numa relação em que ambos entram em cena “em pé de igualdade”, são jogadores que pretendem dominar a bola e as regras para vencer o adversário, sem o qual não haveria possibilidade de jogo. O sentido do futebol muda conforme o contexto e o que “entra em jogo” nas relações entre os participantes. Quando o futebol é jogado como “campeonato”, os ânimos são exaltados e expõem as paixões e as contradições vividas no cotidiano, denunciando-as e possibilitando uma nova acomodação com novas relações que se estabelecem quando o futebol acaba e a “vida continua o jogo”.

FINAL DO JOGO

A partir desta pesquisa, posso afirmar que o futebol em Meruri tem caráter polissêmico e permeia as demais práticas corporais que constituem a identidade bororo e possibilitam a fabricação do *boe* em contextos interculturais. Com os diversos jogos de futebol que os bororo criaram em sua cultura, o futebol pode ser identificado pelo sentido lúdico e educativo do jogo, por possibilitar às crianças relações entre si e com o mundo adulto, vivenciando simbolicamente a realidade sociocultural da aldeia e de seu povo. Pode ser identificado como um jogo que possibilita a fabricação do corpo forte, resistente, equilibrado e ágil, necessário à vida cotidiana, ao mesmo tempo em que proporciona aos adultos um espaço de integração entre os clãs e metades, para discutir e resolver as diferenças presentes no cotidiano da aldeia (jogo masculino e jogo feminino). Além disso, esse jogo é uma estratégia bororo por se configurar como

um espaço de “fronteira étnica e cultural”, em que entram numa relação de igual jogadores com o não índio. Educar os mais jovens para esta relação também se dá no contexto do jogo, em que a transmissão de técnicas corporais possibilitam uma educação do “corpo (ser) *boe*” para o enfrentamento das emoções – em situação de “guerra”.

Acredita-se pelo vivido entre os *boe*, que o verdadeiro jogo pode proporcionar relações entre diferentes corpos que se comunicam numa linguagem que não precisa de tradução e que possibilita a percepção do outro em várias dimensões, em novas formas de conhecer e conhecer-se. Respeitando-se e interagindo entre si, os corpos de diferentes matizes descobrem aspectos comuns e diferentes do comportamento de cada um. O resultado desse “confronto cultural” expõe, numa mesma prática corporal/social, diferentes técnicas corporais. A diversidade pode assim estar presente numa mesma prática social – o futebol – em que são utilizadas técnicas corporais com intencionalidades, valores e sentidos diferentes.

Por fim, o futebol para os *boe* se constitui um jogo no sentido dado por Caillois (1990), pois para o autor, quanto mais significativo é o jogo mais expressa sua dependência das culturas em que é praticado. “Eles acentuam-lhes as preferências, prolongam-lhes os usos, refletem-lhes as crenças”, numa “[...] verdadeira solidariedade entre toda e qualquer sociedade e os jogos que nela predominam”. (1990, p. 101-102).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. Notas sobre o futebol como situação dramática. In: BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: temas e situações**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CRESPO, J. **Antropologia do Jogo**. Publicação N.4 – Exclusivo para uso interno – Associação dos Estudantes – ISEF, Lisboa, [ca. 1990] (V. p. 112).
- GRANDO, B. S. **Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis-SC : Março de 2004. (352p.)
- _____. O Jogo da identidade Boe: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais. In.: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 27, n. 2, Janeiro de 2006. (p. 27-44).
- GRANDO, B.; HASSE, M. Índio brasileiro, “integração” e preservação. In: **Culturas no Plural: estudos emergentes**. Reinaldo Fleuri (Coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 101-116, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

LOPES DA SILVA, A. Pequenos “xamás”: crianças indígenas, corporalidade. In: A. LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L. (Orgs.) **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global Ed., p.37-63, 2002.

MAUSS, M. As Técnicas Corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**; V. II – tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, p.211-233, 1974.

MAUSS, M. Transmission de la cohesion sociale. Tradition Education. In: **Oeuvres**. vol. 3 : Cohesion sociale et divisions de la sociologia. Paris: Les Editions de Munuit, p.328-346, 1969.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças *A'uwê-Xavante*. In: A. LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L. (Orgs.) **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global Ed., p.64-99, 2002.

OCHOA CAMARGO, G. (Org.). **MERURI na visão de um ancião Bororo**: memórias de Frederico Coqueiro. Campo Grande: UCDB, 2001.

RIBEIRO, B. G. **O Índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 1997.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, J.P. de (Org.). **Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, p.11-29, 1987.

TASSINARI, A. M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Iaçá. In: LOPES DA SILVA, A. e LEAL FERREIRA, M.K. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global/MARI, p.157-195, 2001.

_____. **No Bom da Festa**: O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Ed. USP, 2003.

TURNER, V. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Tradução de M. C. de Castro. Petrópolis/RJ: Vozes, 1974.

VANGELISTA, C. Missões Católicas e Políticas Tribais na Frente de Expansão: os Bororo entre o séc. XIX e o séc. XX. In: **Revista de Antropologia**. Publicação do Departamento de Antropologia - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 39, n. 2, p.165-197, 1996.

VIERTLER, R. B. A beleza do corpo entre os índios brasileiros. In: QUEIROZ, R. da S. (Org.). **O corpo do brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: SENAC, p.155-181, 2000.

VIERTLER, R. B. **A duras penas**: um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A fabricação do corpo na sociedade xingwana. In: OLIVEIRA FILHO, J.P. de (Org.). **Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, p.31-41, 1987.

**Esporte, jogos e brincadeiras:
compreendendo elementos
interculturais para educação
escolar indígena crítica**



Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica

Arthur José Medeiros de Almeida

Os povos indígenas na contemporaneidade vivem em meio a constantes relações sociais com outros povos e com a sociedade nacional. Torna-se inevitável, portanto, o contato com valores, instituições e conhecimentos distintos daqueles que compõe suas cosmologias, devido a intensificação das trocas econômicas, informacionais e simbólicas que vêm ocorrendo durante as últimas décadas. Estas relações interétnicas, proporcionadas pelo aumento na complexidade de processos modernos, proporcionam profundas transformações de ordem social, econômica, política e cultural nas sociedades envolvidas, com maior ou menor intensidade.

Neste contexto, estes povos vêm assegurando o reconhecimento de seus direitos por meio do movimento indígena organizado, isto é, povos e organizações indígenas e indigenista articulados em torno de interesses comuns (LUCIANO, 2006). Esta luta que vem sendo travada desde a década de 1970, possibilitou a conquista dos direitos indígenas que atualmente estão protegidos pela Constituição Federal de 1988. Dentre eles estão o direito à diferença, a posse permanente das terras e o usufruto das riquezas naturais em seu território, assistência à saúde e a educação escolar diferenciada. Este movimento *etnopolítico* (LUCIANO, 2006) teve impacto também na concepção de documentos internacionais elaborados pela Organização das Nações Unidas. Dentre seus organismos destaca-se a Organização Internacional do Trabalho que na convenção nº 169 garante no Artigo 7º o direito à livre determinação destes povos. Significa dizer que os povos indígenas têm o direito de decidirem seu destino, ou ainda:

De escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO 169,1989).

Uma das formas de assegurar-lhes este direito é oferecendo o acesso a conhecimentos sistematizados que os auxiliem nas tomadas de decisões. Sem o conhecimento das práticas e dos valores que orientam a sociedade ocidental moderna, os povos indígenas entrarão em contato com outras formas de visão de mundo de forma acrítica. Contudo, considera-se, neste processo de contato, a educação esco-

lar indígena diferenciada como um importante meio de contribuição para acesso aos conhecimentos de forma crítica, reflexiva e contextualizada. Por meio da escola indígena as informações abrangentes sobre práticas e valores não tradicionais podem ser compreendidos pelos indígenas, como assevera o Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela fica garantido aos índios e suas comunidades, “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 2005, p. 33). A escola indígena é um lugar privilegiado onde devem se relacionar os conhecimentos próprios de cada etnia com os das demais culturas, com vistas à autodeterminação.

Com esta compreensão, o presente trabalho tem o intuito de fornecer subsídios teóricos referentes ao esporte, enquanto prática social que possui sua gênese na sociedade ocidental moderna e que é apropriado por sociedades culturalmente distintas. Sendo assim, espera-se contribuir para que debates sejam realizados de maneira qualificada, bem como colaborar com àqueles que irão se envolver diretamente com pesquisas, com a educação escolar indígena, sejam as lideranças, sejam não-índios que participam de programas de formação de professores indígenas, sejam os alunos indígenas e demais interessados na temática abordada.

A educação indígena

As sociedades indígenas possuem organizações sociais distintas entre si e da sociedade nacional. No entanto, algumas semelhanças e contradições vêm à tona. Nelas, a ação pedagógica tradicional se dá por meio da transmissão oral do patrimônio cultural – dos mais velhos aos mais jovens – visando à continuidade de suas cosmologias. O indígena apreende os padrões culturais de sua etnia por meio de relações ritualizadas, de modo a constituir sua identidade e se tornar apto a assumir um determinado papel social. As crianças indígenas aprendem os conhecimentos sobre a natureza, os costumes, as crenças e as técnicas, em atividades rotineiras nas quais estão reunidas habilidades corporais e a capacidade lingüística.

Com a intenção de integrar os indígenas à sociedade nacional, o Estado brasileiro instituiu no século XX a educação escolar indígena, que se baseava em transformar indígenas tidos como selvagens em pessoas “civilizadas”. Esses povos deveriam abdicar de sua língua, crenças e padrões culturais. A estruturação da educação escolar indígena rompia e, em certa medida, ainda rompe com a noção de ensino e aprendizagem que ocorrem de forma contínua e incorporada à rotina das comunidades. A ação Missionária também deve seu papel no processo educativo das comunidades indígenas que estão em território brasileiro. Com o objetivo de catequizar os indígenas, essas missões educavam população autóctone com vistas a incorporar valores culturais ocidentais, provocando alterações no modo de conceber o mundo.

Com essa compreensão, foi apresentado aos indígenas o esporte, como instrumento de transmissão de outros padrões culturais, entre eles a língua nacional e as

técnicas corporais condizentes com o modo de vida moderno (ALMEIDA, 2008). Tendo em vista que o corpo é local de aprendizado social, o esporte é visto como um meio de educação do corpo indígena, em que estratégias foram desenvolvidas para que ocorresse a integração destes povos. O esporte, numa lógica inerente à cultura ocidental moderna, transforma o indígena corporalmente, na medida em que altera seu *habitus* (BOURDIEU, 2008), moldando outros corpos e, então, constituindo outras identidades indígenas. As formas de aprendizado provenientes do esporte de alto rendimento, como o treinamento, reafirmam uma disciplinarização e uma especialização que impõe ao corpo indígena a cultura não-indígena.

O fenômeno esportivo

O esporte um fenômeno contraditório que possui características próprias diferenciadoras de outras práticas sociais e corporais. É um fenômeno moderno e, segundo Bracht, “resultou de um processo de modificação, [...] de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, e também de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa” (2003, p. 13) decorrente de novos estilos de vida, consolidados pela industrialização e urbanização no âmbito da cultura europeia no século XVIII.

O termo *esportivização* é entendido como um “processo de absorção por outras práticas corporais inicialmente não-esportivas, dos códigos e princípios que caracterizam o esporte” (BRACHT, 2003, p. 24). A *esportivização* é um fenômeno que afeta tanto a cultura corporal de movimento como a própria subjetividade e, nesta ótica, é apresentado dois diferentes sentidos a este termo. O primeiro refere-se ao processo de modificação de práticas corporais que passam a assumir os códigos do esporte de alto rendimento, quais sejam: “comparação objetiva, desempenho, regras oficiais únicas, institucionalização, racionalização das práticas/treinamento na busca por maximização do desempenho” (GONZÁLEZ, 2006, p. 78). O segundo sentido de *esportivização* é compreendido como o processo de incorporação da lógica do esporte de alto rendimento em outros espaços sociais que não sejam aqueles do campo das práticas corporais.

Compreende-se que a lógica dessa prática social penetra em outros espaços afetando as diferentes sociedades. González (2006) ainda traz a contribuição de Adorno (2004) que analisa o esporte na indústria cultural e entende como processo de esportivização uma socialização a partir da relação do público indígena, neste caso, com o esporte-espetáculo, contribuindo, nesta perspectiva, para a formação de sua subjetividade. Todavia o processo de esportivização se evidencia quando se observa que a lógica do esporte de alto rendimento – espetáculo, competição e rendimento – se faz presente nos diferentes espaços e, desse modo, permeia as relações sociais modificando a visão de mundo dos indivíduos (GONZÁLEZ, 2006, p. 79). Segundo o autor, esse processo tem proporcionado posicionamentos contrários à

esportivização de diversas manifestações, como a capoeira e os jogos e as práticas corporais tradicionais. Fato é que o fenômeno esportivo penetrou na cultura corporal de movimento de diversas comunidades indígenas e não-índias, tornando-se sua expressão hegemônica, o que tornou legítima a utilização do termo “esporte” para referir-se a uma gama de outras práticas corporais.

A abordagem sociológica de base marxista situa o esporte como instituição e o apresenta como um elemento da cultura ocidental que reproduz as determinações da estrutura social mais ampla. Nessa perspectiva, o esporte é compreendido como uma instância composta por elementos materiais e produtos culturais, possuidor de grupos específicos, com agentes de autoria e hierarquias em que os papéis são definidos. O esporte estudado sob esta matriz teórica demonstra que a estrutura do modo de produção industrial nele se reproduz como o princípio do rendimento, a competição e a hierarquia social. Nessa perspectiva, o esporte funciona como reproduzidor das relações sociais desiguais das sociedades capitalistas. A competitividade, culturalmente reforçada, se insere de tal modo nas relações sociais das sociedades, que pode até resultar em exclusão e individualismo, rivalidades e disputas exageradas.

Stigger (2002) observa ambigüidades no que se refere à tentativa de definição do termo esporte, ou na tentativa de encontrar sua essência, seu significado. Deve ser entendido como um fenômeno humano que constitui um conjunto social e cultural, ou seja, como um conjunto de normas, valores e representações orientadas por aspectos macrosociais. Há ainda símbolos coletivos e comportamentos determinados.

Tendo a convicção de que não se trata de uma prática que apresenta um único sentido, considera-se que o esporte possui diferentes dimensões ou formas de ser praticado. Não obstante, para uma compreensão mais ampla, apresenta-se outra dimensão do esporte: o esporte de lazer ou recreativo, que pode ser visto como prática corporal realizada no tempo livre, trazendo consigo menos a rigidez das regras institucionalizadas do que a fluidez do comportamento lúdico. Ainda assim, caracteriza-se como uma prática distinta das práticas corporais tradicionais, tendo em vista que entre as sociedades indígenas o tempo livre se confunde com o trabalho (RAMOS, 1994).

Todavia, mesmo em sua dimensão recreativa, a competitividade se faz presente e influencia as práticas de lazer esportivo. Com a compreensão de que o comportamento dos indivíduos é formado num processo educativo, condicionado pelo meio social em que a pessoa está inserida, a escolha pelo lazer esportivo é condicionada por uma organização social mais abrangente, impregnada de relações competitivas, fazendo com que os indivíduos dessas sociedades construam sua personalidade, nos momentos de tempo livre, baseados em valores da sociedade ocidental moderna. O caráter competitivo é a essência do esporte e fator preponderante no alto rendimento.

Assim, atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar,

a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2006, p. 23).

Portanto, o modelo de esporte reforçado e praticado nos diferentes âmbitos da sociedade ocidental moderna é o do esporte de alto rendimento, aqui entendido como aquele que possui “as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços capitalistas” (BRACHT, 2003, p. 18), ou ainda, como aquele “que é sistematicamente treinado com o objetivo de participar periodicamente em competições esportivas” (KUNZ, 2006, p. 48). São seus princípios básicos: “sobrepujança” e “comparações objetivas” (KUNZ, 2006, p. 22). Esses princípios trazem como conseqüências os “processos da seleção, da especialização e da instrumentalização”, propiciando que as técnicas corporais assim como a organização do espaço físico e os materiais utilizados sejam cada vez mais normatizados e padronizados.

Guttmann (2004) apresenta algumas características do esporte que não estavam presentes anteriormente nas práticas corporais, como os jogos e as brincadeiras indígenas. São elas: secularismo, igualdade, racionalização, especialização, organização burocrática, quantificação e o *record*. O esporte moderno é uma prática desvinculada de cerimônias ou festas religiosas diferente das práticas corporais indígenas – jogos, danças e brincadeiras. A ligação entre o real e o transcendental foi rompida, pois, na medida em que há uma normatização com o intuito de propiciar a competitividade, essa prática torna-se secularizada, isto é, desvinculada da espiritualidade desses povos.

O esporte de alto rendimento, imbuído de valores seculares, como os do rendimento e da competitividade, com suas normas e exigências, contribui para formar uma outra identidade entre os indígenas, com base em uma cosmologia distinta da sua etnia. Neste processo tem-se um “confronto cosmológico” que gera tensões e conflitos nestas comunidades. Torna-se oportuno, desse modo, refletir sobre o desenvolvimento humano proporcionado pelo esporte de alto rendimento e seu impacto na vida social do indivíduo.

O esporte entre os indígenas

Cada comunidade indígena experimentou o primeiro contato com o esporte de modo específico. Deste processo participaram o Estado por meio de planos e programas, ações missionárias, professores em escolas indígenas e ainda, cidadãos que vivem no meio urbano próximo as aldeias. Mais recentemente as mídias tem tido papel importante na relação dos indígenas com o esporte.

Ações de entidades governamentais e não-governamentais contribuíram para

a adoção do esporte por parte dos indígenas, através de projetos como a “Aldeia Cultural”, que contempla competições de futebol, vôlei, natação, lutas e corrida do buriti. A “Caravana do Esporte” promovida pelo Instituto Esporte Educação, com sede no Rio de Janeiro, visa a desenvolver habilidades de modalidades como o vôlei, futebol e basquete entre os indígenas, além de levar a efeito projetos como “Esporte para Todos”, no Estado do Pará, em comunidades daquela região. (VINHA, 2005, p. 149). Em conseqüência, explica-se a causa da apropriação do esporte, notadamente do futebol, por parte desses povos visto que essa modalidade esportiva adapta-se bem “a várias condições e regras” (FASSHEBER, 2005, p. 157). Se, por um lado, os jogos e as brincadeiras tradicionais ficaram marginalizados no contexto de desenvolvimento da sociedade nacional, excluídos da cultura corporal de movimento da maior parte da população, por outro, o esporte rapidamente se difundiu entre as diferentes etnias indígenas no território brasileiro.

Em algumas etnias, como é o caso dos Kadiwéu, existem hoje departamentos para o esporte e o lazer na estrutura política dessa comunidade tamanho é o interesse dessa prática social entre seus indivíduos (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 151). Segundo as autoras, em pesquisa realizada com o objetivo de compreender o esporte – na modalidade futebol – entre os Kadiwéu, constatou-se que existe uma mobilização de todos os indígenas para organizar o esporte na aldeia Bodoquema. Essa organização consiste na decisão das equipes que irão representar seu povo, no preparo de uniformes, na adoção de estratégias para aquisição de materiais para os treinos, na melhoria da estrada de acesso à aldeia, em visitas às cidades próximas e na limpeza e demarcação do campo localizado na aldeia. A partir desse panorama, observa-se que a prática do futebol está voltada para a participação em torneios, inclusive com a seleção de equipes. Neste cenário, nota-se que:

A formação dos técnicos da aldeia vem ocorrendo com ajuda dos patrícios habitantes na cidade vizinha e na capital. Os patrícios trazem informações de revistas, gravam fitas de vídeo e discutem informações que ajudam a compreender a modalidade. A mídia é acessada por rádio ou nas esporádicas transmissões coletivas realizadas na varanda da escola, usando a TV e o vídeo, que são de uso quase exclusivo dos alunos. Nos finais de semana, há também o trânsito realizado por alguns aficionados por futebol que estudam nas universidades próximas, mas vivem na aldeia. Tanto os técnicos como as lideranças esportivas usam a metalinguagem da educação física e do esporte: patrocinadores, massa, lazer, evento esportivo, treinos técnico-tático (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 152).

Entre os Kadiwéu e os Kaingàng o futebol é praticado por homens e mulheres de todas as idades; no entanto, elas participam menos de campeonatos fora da aldeia. A participação dos indígenas em competições esportivas, que são realizadas na maioria das vezes nas cidades, exige maior conhecimento tanto táticos quanto técnicos

para o êxito da vitória, levando-os a buscar o conhecimento científico, que contribui para a assimilação de outros os sentidos para o uso de seus corpos.

Realidade semelhante se verifica entre os Bororo da Aldeia Meruri, localizada a 400 km de Cuiabá, Mato Grosso. Em estudo feito por Grandó (2004) sobre *As relações interculturais nas práticas corporais Bororo*, a autora observou que:

O futebol é praticado com várias finalidades: como atividade lúdica promovida de forma espontânea entre crianças e familiares, como atividade escolar, durante as aulas de Educação Física, como treinamento e aprendizado, como competição na própria comunidade e, finalmente, como amadorismo, em jogos oficiais de futebol amador fora da aldeia (GRANDÓ, 2004, p. 279- 280).

Com o interesse dessa etnia em melhorar seu desempenho, frente aos adversários nos torneios dos quais participam, os Bororo introduziram conteúdos técnicos e táticos dessa prática esportiva no âmbito da educação escolar indígena. Com efeito, as técnicas corporais e os comportamentos foram alterados a partir de uma maior compreensão das regras e da tática do futebol que, segundo a visão da autora, se tornou institucionalizado na aldeia, se estabelecendo como “rituais semanais” (GRANDÓ, 2004).

Os estudos analisados mostraram que na relação entre esporte e as sociedades indígenas, seus elementos culturais são preservados e inseridos na prática esportiva, embora outros elementos tenham seus sentidos modificados, indo ao encontro de interesses políticos e econômicos relacionados ao fenômeno esportivo. Observa-se, contudo, a predominância da lógica do esporte de alto rendimento nas práticas esportivas realizadas entre os indígenas nas aldeias no Brasil. Com efeito, valores modernos vêm sendo inseridos no cotidiano dessas comunidades, por meio do esporte, determinando relações sociais existentes e contribuindo para que ocorram mudanças em suas práticas sociais.

A educação do corpo indígena: alterações no comportamento

Os princípios e as características do esporte de alto rendimento identificadas desencadeiam um processo de individualização e constituem um conjunto de representações características de um modo de ser próprio das sociedades altamente reguladas e diferenciadas. Neste sentido, deve-se ter conhecimento das diferentes formas de se vivenciar a prática esportiva, bem com compreender os valores transmitidos pelo esporte que influenciam a educação indígena. Lucena (2001) em *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro* analisa a contribuição do *Processo Civilizador* de Elias (1994) ao estudo do fenômeno esportivo e afirma que:

A análise de Elias caminha no sentido de uma explicação que compreenda essa prática [o esporte] como componente de um processo não planejado e que tem, nas inter-relações com outros processos sociais, a possibilidade de um entendimento de uma mudança em larga escala e em diferentes níveis, culminando com comportamentos sociais diferentes da fase anterior (LUCENA, 2001: 47).

A explicação aponta para um processo peculiar de diversificação de funções nas sociedades diferenciadas, complexas e com ações individualizadas e rigidamente reguladas. O esporte surge no âmbito de uma elite da sociedade ocidental moderna, com o intuito de manter o controle das emoções que se refletem no controle das ações motoras. Com efeito, tem-se uma mudança na educação do corpo indígena, devido à assimilação de técnicas corporais esportivas através do treinamento, com o objetivo de proceder a um aumento gradual do rendimento para a participação nessas competições.

De acordo com Kunz (2006), que analisa o treinamento especializado para crianças, as técnicas corporais alteram e impedem um desenvolvimento plural do indivíduo, principalmente se for iniciado “antes da fase pubertária”, por exigir uma especialização do indivíduo em determinada atividade ou função. Por conseguinte, percebe-se a possibilidade de a educação do indígena tornar seus corpos especializados com o treinamento sistematizado, sendo iniciado precocemente.

As técnicas esportivas correspondem à visão de mundo ocidental, fundamentada em uma organização social capitalista, sendo construídas e reconstruídas historicamente, com o intuito de aumentar sua eficácia. Essa noção de técnica do corpo proveniente da racionalidade moderna exigiu que outras atitudes, comportamentos e maneiras de fazer fossem abandonadas ou adaptadas ao modo de pensar e de sentir das sociedades industriais avançadas, pois a adaptação das técnicas corporais “é efetuada numa série de atos montados, e remontados no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que ocupa” (MAUSS, 2003, p. 408). Portanto, as relações interculturais vivenciadas entre os povos indígenas e a sociedade nacional, realizadas por meio do esporte e do treinamento, possibilitam que haja uma adaptação do comportamento de diferentes indígenas ao estilo de vida moderno. Nesse âmbito, “não se trata de transmitir apenas uma maneira de fazer. Trata-se de transmitir uma outra visão de mundo, uma outra realidade, que se estende a todos os domínios da vida” (GRANDO; HASSE, 2001, p. 109).

Ao assimilar esse procedimento em sua rotina diária, o indígena pode reduzir a participação em atividades corriqueiras de suas culturas, imprescindíveis para a construção de sua identidade, por ter que dedicar grande período de tempo aos treinos e às competições. “Isto é um problema social muito complexo e que obedece às regras e princípios da competição e da concorrência próprias das sociedades industriais” (KUNZ, 2006, p. 53). Pensando na criança indígena sendo introduzida ao “sistema

esportivo de rendimento”, ela pode incorporar valores da sociedade ocidental moderna e apresentar mudanças em seu comportamento, pois o treinamento é responsável pela constituição de um outro *habitus*, que se sustenta numa educação especializada do corpo, a fim de originar um papel social distinto entre os indígenas – o “atleta”.

A especialização, apesar de aparecer em práticas corporais tradicionais, é característica básica do esporte de alto rendimento, que, diferentes delas, fomenta a profissionalização dos mais aptos. Em relação à profissionalização de indígenas, vê-se esse fato como um meio de integração desses povos à sociedade global, como atores e como consumidores do fenômeno esportivo. Porém essa integração se dá de modo individual, vez que apenas os indígenas que se sobressaem na prática do esporte despertam o interesse do mercado esportivo, porém, de maneira desigual, pois não chegam a este mercado com as mesmas oportunidades.

De que mercado se trata?

O interesse econômico que desperta o esporte de alto rendimento pode ser constatado a partir das palavras de Bourdieu (1997), que observa a progressiva transformação do Comitê Olímpico Internacional (COI) em uma:

Grande empresa comercial com o orçamento anual de 20 milhões de dólares, dominado por uma camarilha de dirigentes esportivos e de representantes das grandes marcas industriais, que controla a venda dos direitos de transmissão (avaliados, para Barcelona, em 633 bilhões de dólares) e dos direitos de patrocínio, assim como a escolha das cidades olímpicas (BOURDIEU, 1997, p. 125-6).

Nesse ínterim, nota-se um processo de mercadorização dessa prática, tendo como ocorrência a penetração da lógica capitalista em seu contexto. Pode-se entender esse processo como uma demanda da indústria cultural, caracterizando também o esporte de alto rendimento como um produto cultural muito valorizado no mercado internacional. O esporte-mercadoria, veiculado pelos meios de comunicação de massa, está apoiado em uma ciência que busca soluções para um aperfeiçoamento físico e técnico, a fim de produzir campeões.

Nesse grande comércio que se tornaram os eventos esportivos são produzidas imagens e discursos midiáticos capazes de atrair um numeroso público de consumidores aos bens esportivos. A televisão fornece maior espaço em sua programação aos esportes e aos atletas que propiciarem lucros e satisfizerem o orgulho de um público com vitórias. Na representação criada pela mídia, os atletas tornam-se as estrelas do espetáculo que, para serem reconhecidos, devem vencer, serem os melhores, os campeões. Contudo observa-se uma exploração simbólica e econômica das vitórias e uma industrialização da produção esportiva. A indústria cultural, por meio do produto esporte, colabora para que os indivíduos assumam uma forma de conduta que com-

preende ações de consumo de forma acrítica, como se observa no exemplo a seguir:

No Parque Nacional do Xingu, um jovem foi para a cidade e gastou o resultado do trabalho coletivo – R\$ 900,00 (novecentos reais) – na compra de uma chuteira e retornou à aldeia de seus pais sem os provimentos de combustível e alimentação; numa aldeia Xavante, o padrinho reclama o direito de dançar com o afilhado no final da tarde, agora tomado pela prática do futebol o dia todo quando não está na escola; sem dançar com ele, não pode orientar e ensinar [...]; entre os Pareci, alguns homens lembram dos jogos realizados entre as aldeias como um momento de festa e confraternização entre os parentes, já as mulheres lembram dos conflitos que o resultado do jogo de futebol gerou entre elas que nunca haviam brigado, mas ficaram dois meses sem conversar após os jogos; um ancião acadêmico do 3º Grau Indígena reclama da deseducação que o futebol traz aos jovens; muitos pais lamentam o fato de seus filhos chegarem do jogo com fome e cansados e não tendo o que comer, brigam com eles; os pais não tem mais tempo para educar seus filhos no trabalho da sobrevivência que cada um tem obrigação de garantir, já que passam o tempo todo jogando bola (GRANDO, 2005, p. 183).

Com efeito, o sentido do esporte-espetáculo construído e reafirmado a todo instante pela indústria cultural, principalmente pela mídia televisiva, tem influenciado o *habitus* social de uma sociedade globalizada. A abrangência alcançada pelo discurso esportivo, produzido por agentes dominantes deste campo, tem propiciado com que os valores difundidos no esporte-espetáculo penetrem nas mais variadas sociedades tradicionais. Então, nota-se que o sentido de esportivização se faz presente nos mais diferentes grupos indígenas, alterando os sentidos de suas práticas sociais e econômicas, incorporando-os ao mercado mundial como consumidores do fenômeno esportivo.

A importância dos jogos e das brincadeiras tradicionais na educação indígena

O contexto moderno, em que a intensificação das trocas proporcionou o contato com bens materiais e imateriais de outros povos, apresentou o esporte como meio de interação entre eles. Após a inserção do esporte nas sociedades indígenas no Brasil, as práticas corporais tradicionais vêm caindo em desuso ou sendo (re)significadas. Desse modo, as práticas corporais indígenas – Jogos e Brincadeiras tradicionais – passam a assumir as características básicas do esporte de alto rendimento em contextos específicos. Isto se deve ao fato da intensa inserção do esporte, principalmente o futebol nas comunidades, em que os mais jovens dão preferência à prática esportiva do que às cerimônias e festividades culturais, nas quais os jogos e as brincadeiras tra-

dicionais são praticados. Não obstante, a ludicidade dos jogos tradicionais pode estar sendo substituída pela competitividade e o rendimento existentes no esporte. Portanto, em relação ao comportamento indígena, “o esporte pode demandar mudanças devido às características de organização que o estruturam” (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 155), havendo a possibilidade de distanciar os mais jovens dos valores tradicionais.

Com esta preocupação a Organização das Nações Unidas (ONU), afirma que os povos indígenas são iguais aos demais, e reconhece o direito de todos os povos expressarem suas diferenças, tendo a consciência da necessidade de se respeitar e promover os direitos dos povos indígenas que derivam de suas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse ínterim, elaborou a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* e assevera em seu Artigo 31 que:

Os povos indígenas têm o direito a manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações das suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e os jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007, p. 21).

Nas sociedades indígenas os jogos e as brincadeiras tradicionais estão relacionados à cosmologia que orienta seu *modus vivendi* e sua visão de mundo. São “manifestações realizadas por grupos indígenas, com características mitológicas e ritualísticas específicas” (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2005, p. 6). As práticas corporais compartilhadas nas aldeias educam e apresentam relação direta entre a infância e a vida adulta. As brincadeiras são formas lúdicas de apreensão da realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura. As práticas corporais estão envolvidas na totalidade das culturas indígenas; portanto, não se trata de uma área específica dentro dessas culturas. Possuem um símbolo próprio em suas tradições que contribuem para a educação da pessoa indígena.

A educação, por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais, se baseia em superar as dificuldades impostas pelo meio ambiente e no desenvolvimento de valores cooperativos e de evolução social. Observa-se o que afirma Herrero:

Isso tudo faz dos jogos e brincadeiras atividades extremamente atraentes e agradáveis para toda a comunidade e promove uma aprendizagem ativa, com avaliação de propostas, valores e conhecimento que vão muito além do que é permitido e proibido ou dos indicadores de pontuação ou valores das jogadas (2006, p. 116).

O estudo realizado pela autora na Aldeia Aiha da etnia Kalapalo tinha por objetivo resgatar os jogos e brincadeiras daquela comunidade. Foi o que aconteceu. Aos poucos, os indígenas mais velhos recuperaram as regras e as formas de jogar e as transmitiram aos mais novos as devidas práticas. Foram descritas 25 práticas das quais dezesseis eram desconhecidas dos mais novos. Este exemplo pode servir para aqueles que desenvolvem práticas educativas nas aldeias possam se espelhar e procurar redescobrir jogos e brincadeiras tradicionais.

Nos jogos apresentados por essa etnia, verificou-se o caráter cooperativo, enfocando temas como: “iniciação sexual, guerra, caça, justiça, família, mitos da criação, bichos e mitos de transformação de mortos em bichos e vice-versa” (HERRERO, 2006, p. 114). Todos participam, porém as mulheres com menor frequência. De modo geral, a diversão satisfaz vencedores, vencidos e espectadores. Nessa oportunidade, os jogos e brincadeiras foram praticados no entorno da Aldeia Aiha da etnia Kalapalo. Os materiais fabricados pelos jogadores geraram demanda pela procura de recursos naturais para sua confecção, o que contribuiu para que os indivíduos daquela comunidade reconhecessem o meio em que vivem. A transmissão de jogos e brincadeiras dos mais velhos aos mais novos envolveu imagens e histórias que exigiam certo nível de abstração, o que propiciou o desenvolvimento do intelecto da criança, reafirmando sua cultura por meio dos mitos.

Cada um dos jogos e brincadeiras desenvolve determinadas habilidades que servem de base para a futura função social exercida pelos índios Kalapalo. Dentre elas, o companheirismo, a coragem, a observação, a conceituação e a classificação que estão relacionadas ao planejamento e análise de resultados, entre outras. O índio que se sobressai em habilidades manuais poderá se tornar artesão, enquanto outros desenvolverão suas habilidades para a pesca e outras atividades comunitárias.

As lutas corporais, atividades que são essenciais para a educação do corpo e, por conseguinte, para a formação identitária da pessoa indígena, proporcionam aos bons lutadores prestígio para tornarem-se caciques. A *Uka-Uka* é praticada pelos povos habitantes do Parque Nacional do Xingu e pelos Bakairi de Mato Grosso. O *Iwo* pelos Xavante que estão espalhados por todo o Estado do Mato Grosso. O *Idjassú* é característico do povo Karajá da Ilha do Bananal e a *Aipenkuit* é exercitada entre os homens do povo Gavião Kyikatejê do Estado do Pará. Cada qual possui suas peculiaridades; entretanto, de modo geral, têm como função preparar o indígena para combates que exigem maior capacidade de destreza e força física. Essas práticas corporais consistem basicamente em uma disputa entre dois lutadores que têm como objetivo desequilibrar e derrubar o oponente. Apesar de requerer um vigor físico, não se percebe qualquer tipo de violência entre seus adeptos.

O *Xikunahaty*, conhecido como futebol de cabeça, é característico do povo Pareci Haliti. Essa prática, segundo um indígena dessa etnia, em declaração feita para o documentário dos IX Jogos dos Povos Indígenas, possui estreita relação com o mito de origem desse povo no qual um ser superior orientou como o povo que sairá da fenda de uma pedra deveria viver e, em seguida, reuniu todos para jogar com a

bola produzida do látex de Mangaba (Discurso da Liderança Pareci, Referência Documentário, 2008).

Tais práticas fazem parte do patrimônio cultural dos povos Indígenas e seu reconhecimento e sua valorização são importantes para a reafirmação étnica dos povos indígenas. Portanto, a escola indígena tem o dever de identificar, problematizar, registrar as práticas corporais tradicionais e fazer com a sociedade nacional e, também, outras etnias as compreendam.

Por uma prática esportiva crítica e reflexiva nas comunidades indígenas

O esporte é uma prática social apropriada de forma diferenciada em realidades específicas. Ele se expande a outras configurações, devido sua apreensão por outros grupos sociais que lhe conferem um sentido diferenciado. O sentido atribuído ao esporte pode ser diferente daquele que é dominante, na medida em que se pode construir outra prática corporal. Nesse sentido, os atores sociais tornam-se agentes produtores de cultura, relativizam essa tendência e põem em evidência as decisões individuais e dos grupos de praticantes assumem uma posição ativa, criando e recriando essas práticas culturais.

O futebol, elemento cultural da sociedade ocidental moderna foi apropriado pelas diferentes sociedades indígenas e adaptado à diversidade cultural das sociedades tradicionais. Por um lado, algumas condutas desenvolvidas na sociedade são reproduzidas no contexto desses jogos. Nesse sentido, o futebol é um elemento intercultural que, praticado de acordo com a estrutura do esporte de alto rendimento, contribui para que determinados valores, atitudes e comportamentos sejam assimilados por pessoas indígenas de diferentes etnias. Por outro lado, o futebol pode ser praticado de maneira distinta. (Re)significado pode-se compreender outro sentido em que a vitória não é considerada como o aspecto principal do jogo.

Neste futebol (re)significado as atitudes dos jogadores dentro da partida estarão voltadas para que todos vivenciem esta prática corporal de maneira lúdica. Portanto, compreende-se que essa outra estruturação do jogo não instiga o princípio da sobrepujança. A estruturação desse jogo segue os princípios da dimensão recreativa do esporte, tendo:

[...] a compreensão de que em sua realização deve prevalecer o sentido lúdico, a livre escolha na participação e a construção pelos próprios sujeitos envolvidos de valores, sentidos e significados à prática desse esporte. Por meio dele o ser humano só, em pequenos grupos, ou em multidão, vivencia situações esportivas lúdicas e prazerosas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Considerações Finais

Assim sendo, compreende-se que o esporte a ser oferecido por meio da educação escolar aos povos indígenas no Brasil deva respeitar sua autonomia, isto é, o direito que esses povos têm de participar ativamente das decisões que dizem respeito às suas manifestações culturais. Sendo o esporte um elemento intercultural ele deve ser compreendido em sua totalidade, posto que, permite o contato de diferentes povos com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Por conseguinte, cria-se a expectativa de oferecer aos indígenas o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos, de modo a garantir-lhes o direito a autodeterminação.

Com isso, deseja-se que, a partir de então, os interesses desses povos possam surgir de escolhas fundamentadas pelos conhecimentos adquiridos, contribuindo para o planejamento, a execução e a avaliação de programas educacionais referentes ao esporte e ao lazer que respeitem a autonomia e o direito à diferença desses povos. A compreensão do fenômeno esportivo por meio do conhecimento construído historicamente possibilita com que aqueles que irão tratar diretamente com o esporte nas comunidades indígenas possam (re)significá-lo. O esporte pode e deve ser vivenciado de forma prazerosa e saudável, no entanto, com respeito os direitos dos povos indígenas e sem que se abandonem os jogos e brincadeiras tradicionais, considerados como importantes elementos de reafirmação étnica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Arthur J. M. **Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos Jogos dos Povos Indígenas**. Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação Física) UnB, Faculdade de Educação Física, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Material Didático do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2008.
- FASSHEBER, José Ronaldo. “(re-) Pensando a educação física indígena” In: Veiga, Juracilda & Rocha Ferreira, M^a Beatriz (Orgs.). **Anais do 6º Encontro Sobre**

Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena. Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, p. 157- 165, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. “Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar”. In: Rezer, Ricardo (Org.). **O Fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006.

GRANDO, Beleni; HASSE, Manuela. “Índio brasileiro: intergração e preservação”. In: Fleuri, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí: Unijuí, 2001.

GRANDO, Beleni. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT.** Florianópolis: Tese (Doutorado em Educação), UFSC, 2004.

_____. “Jogos dos Povos Indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena” In: Veiga, Juracilda & Rocha Ferreira, M^a Beatriz (Orgs.). **Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena.** Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministérios do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, p. 177-187, 2005b.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern sports.** New York: Columbia University, 2004.

HERRERO, Marina. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo.** São Paulo: Sesc, 2006.

KUNZ, Eleonor. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LUCENA, Ricardo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro.** Campinas: Autores Associados; CBCE, 2001.

LUCIANO, Gersem S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: SECAD/Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos indígenas.** Brasília: Senado Federal, 2007.

_____. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº169,** 1993.

RAMOS, Alcinda R. **Sociedades Indígenas.** São Paulo: Ática; Afiliada, 1994.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vidas: um estudo etnográfico.** Campinas: Autores Associados, 2002.

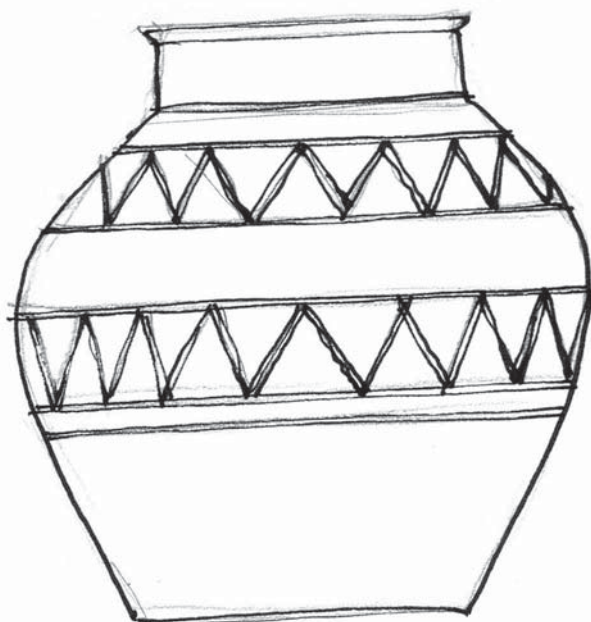
VINHA, Marina. “Retomada dos valores tradicionais vinculados à cultura corporal”. In: Veiga, Juracilda & Rocha Ferreira, M^a Beatriz (Orgs.). **Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena.** Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena, Brasília: Ministérios do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do

Lazer, p. 145-156, 2005.

VINHA, Marina; ROCHA FERREIRA, M^a Beatriz. “Esporte entre os índios Kaduwéu”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 24, n. 3, p. 145-158, maio 2003.

_____. “Evento Nacional: jogos dos povos indígenas, jogos tradicionais e processo de esportivização” In: **Anais do XXIII simpósio nacional de história: história e paz**. CD Room. Londrina: Editorial Mídia, 2005.

**JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS:
UM “LUGAR” DE NEGOCIAÇÕES
SOCIAIS**



JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS: UM “LUGAR” DE NEGOCIAÇÕES SOCIAIS

José Ronaldo Mendonça Fassheber

Liliane da Costa Freitag

Maria Beatriz Rocha Ferreira

Os Jogos Olímpicos foram institucionalizados socialmente desde o final do século XIX e foram universalizados ao longo do século XX. Desde então, eles influenciaram e promoveram a popularização tanto das diversas modalidades que se incorporaram aos próprios jogos ao longo desse tempo, quanto das formas de organização social de diversos eventos esportivos profissionais, escolares ou comunitários. E isto é notado e é cada vez mais incrementado e mimetizado na sociedade global. Sejam nas Olimpíadas mundiais até aquelas promovidas nos interiores das escolas, no imenso leque aí formado a organização das sociedades em torno destes jogos colocam alguns de seus planos universais: guardam por sua realização, a centralidade do tempo e do espaço social; reúnem grupos diferenciados de sexo, idade, classe, etnia etc.; constituem regras universais em sua prática; preocupam-se com o Fair Play etc.

Efeito da mimesis, pois. Partimos da teoria de Taussig (1993) para utilizar o conceito de mimesis, em que a faculdade mimética pertence à “natureza” que tem as culturas de criar uma “segunda natureza”. Esta faculdade, no entanto, não se dá meramente pela cópia do original. Ao contrário, Taussig (1993) aponta para as ressignificações que cada cultura consegue do original, influenciando este original.

Essa formalização permitiu a disciplinarização dos corpos dos jogadores em seus comportamentos em campo nas altamente diferenciadas funções e redes de interdependência inerentes ao esporte.

Então, o conceito de Dunning (2001) se aplica bem a diversas situações, mas cabe-nos relacioná-los com o esporte moderno controlado por regras: divisão de funções, número de pessoas envolvidas, controle das pulsões etc., que compõem uma variada rede de interdependência no esporte¹. Enfim, a formação de sociedades cada vez mais cortesãs e “diplomáticas” foram elementos do processo que penetraram nos quatro cantos do planeta².

E o esporte foi extremamente congruente com o processo de refreamento de violências não mais cabíveis às “boas” sociedades. Processo semelhante já havia se estabelecido na passagem dos guerreiros para a corte. Por outro lado, serviu como

1 Se pudermos entender, a partir do quadro de Dunning, que o processo de esportivização significava uma dada institucionalização e padronização dos comportamentos de jogadores e de jogos tradicionais europeus, o mesmo não se pode afirmar com tanta segurança em relação aos jogos tradicionais indígenas. Neste último caso, não poderíamos supor termos a compreensão de que aqueles jogos ligados aos rituais sejam classificados como sendo “de normas simples”, “informais”, “ilimitados” ou “indiferenciados”, embora as outras características pareçam se enquadrar melhor.

2 Não é preciso contextualizá-los na história da sociedade européia e mundial. Muitos autores têm se preocupado com este tema como Hobsbawm (1988), Bourdieu (1993), Dunning (1997), entre outros.

mecanismo de extravasamento controlado das emoções. No esporte como na vida, a violência e as emoções precisavam de controle: este é um processo civilizador difundido em longo alcance e por longa duração. Elias e Dunning (1992) já argumentavam sobre o Esporte construído na modernidade como elemento mimético da guerra para o controle das emoções:

O carácter mimético de uma prova desportiva como uma corrida de cavalos, um combate de boxe ou um jogo de futebol é devido ao facto de aspectos da vivência-sentida associados à luta física real entrarem no campo da vivência-sentida de uma luta de «imitação» própria de um desporto. Mas, na experiência do desporto, a vivência-sentida de uma luta física real é deslocada para um mecanismo diferente. O desporto permite às pessoas a experiência da excitação total de uma luta sem seus perigos e riscos. O elemento do medo na excitação, ainda que não desapareça por completo, é bastante reduzido, e o prazer da excitação do combate é, por esse motivo, elevado. A partir daí, falarmos dos aspectos «miméticos» do desporto, referimo-nos ao facto de que ele imita, de forma selectiva, uma luta da vida real. O esquema de um jogo desportivo e a destreza de um homem ou de uma mulher desportista permitem que o prazer do confronto se desenvolva sem ferimentos ou mortes (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 80/81, nota nº 11).

A não violência e o jogo limpo, pelo menos no plano ideal, passam a ser os sentimentos cada vez mais difundidos e dominantes, dada a difusão do autocontrole das emoções. É claro, não estamos querendo dizer que as emoções são sempre controladas em um ideal. Como lembra Geertz (1989), se por um lado a cultura oferece um modelo para o comportamento, a sociedade estabelece um modelo de comportamento nem sempre congruente com a planificação original. Pode, portanto extravasar suas emoções com piques de maior descontrole dessas emoções, como Dunning mostrou com o caso dos violentos “*Hooligans*” entre os torcedores ingleses de Futebol.

Mas, de forma geral, como resume Lopes (1995) o esporte para Elias e Dunning (1992), assim como o teatro para Aristóteles aparece como simulacros da guerra e simulacros dos dramas sociais. Estas simulações produzem em participantes e espectadores um efeito catártico: a *mimesis* da excitação agradável e controlada por regras, com respeito à vida e difundida onde quer que haja esporte.

Contudo, a mesma sociedade que retira da cena a prática dos Jogos Tradicionais e cria o esporte moderno, se vê diante da possibilidade dos re-arranjos tecidos pela contemporaneidade pela sensação ou presença de deslocamentos, perdas ou fragmentações das identidades sociais, se coloca como mediadora na recuperação de supostas “identidades perdidas.” Exemplo desse empreendimento é a ênfase dada às culturas indígenas quando da re-criação ou institucionalização de jogos tradicionais

indígenas, i.e. aquilo que Fassheber (2006) conceituou de etno-desporto³.

Nossa postura reflete uma, dentre as inúmeras interpretações possíveis para a criação dos Jogos dos Povos Indígenas (JPIs) no ano de 1996. Exemplo dessa pluralidade de visões é aquela que concebe as “origens” do Evento uma ação coletiva que teria sido edificada diante da necessidade dos próprios indígenas, através de seus representantes locais. Seguindo o escopo desse entendimento, os JPIs teriam várias paternidades além daquela advinda no interior dos grupos indígenas: o Ministério do Esporte, Secretarias Estaduais e Municipais do Esporte, ambas Instituições teriam como objetivos o incentivo o fortalecimento da prática dos jogos, a divulgação, as manifestações esportivas e culturais de cada nação indígena e a promoção da integração das diversas etnias. Marcos Terena (2003), um de seus fundadores e organizadores nos conta:

Começamos a trabalhar esse conceito de Jogos dos Povos Indígenas. [...] Então começamos com o Pelé quando ele era Ministro do Esporte ‘Pelé será que dá para fazer uma olimpíada?’, a gente usava esses termos mais comuns, se falasse Jogos Indígenas todo mundo vai pensar que era campeonato de futebol. Queríamos usar a expressão “Olimpíadas” juntando 30 povos no Brasil, dos 230. (2003, p. 20).

Até hoje foram realizadas nove edições⁴. Em todas elas é interessante notar a partir do discurso de Terena que existe vontade política de expor os jogos indígenas aos não índios usando para tal intento a *mimesis* da organização de eventos esportivos próprios das sociedades não índias. Feito em cidades esse evento atrai a mídia de toda parte do mundo. Como lembra-nos Vianna (2000),

Inverte-se, assim, o sentido espacial, geográfico, costumeiramente ligado à expressão contato interétnico: de um contato que se concretiza na forma “brancos vão da cidade para a ‘selva’ e encontram índios”, passa-se a um outro, em que temos índios indo “da ‘selva’ para a cidade” e encontrando “brancos”.⁵

Mais que a inversão e criação de novos sentidos, expressa pelo pesquisador, a presença maciça da mídia nos JPIs nos criou a sensação de que não só o acontecimen-

3 É a prática das atividades físicas tanto sob a forma de jogos tradicionais específicos e a *mimesis* que dinamiza estes jogos, quanto sob a forma de adesão ao processo de “*mimesis* do esporte global” da sociedade Fóg. Em outros termos, é a capacidade de cada povo indígena de adaptar-se aos esportes modernos, sem, contudo, perder sua identidade étnica (Fassheber, 2006, p.33).

4 De Goiânia (1996) até hoje foram realizadas as edições: Guairá/PR (1999), Marabá/PA (2000), Campo Grande/MS (2001), Marapani/PA (2002) e Palmas/TO (2003). Em 2004, após sucessivos adiamentos, foram realizados os VII Jogos em Porto Seguro/BA, edição que acompanhamos. Em 2005, Fortaleza/CE e em 2007, a última realizada, em Recife/PE.

5 Informação obtida por meio eletrônico. Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em 10 maio 2001.

to, JPIs é espaço que cria a notícia, como a notícia é também espaço para criação de acontecimentos, invertendo a lógica tradicional da relação fato/informação. Hobsbawn, por exemplo, afirma que: “nesse sentido os Meios de Comunicação de Massa, confirmaram seu papel como grandes mediadores dos diferentes Campos Sociais lá estabelecidos, pois na mediação há produção de sentidos quando alguns são projetados e legitimados” (apud FREITAG, 2003, p. 43).

Assim, os JPIs, consiste em espaço que comporta territorialidades (simbolizações) e materialidades e se apresenta como um espaço de possibilidades onde sujeitos - em diferentes linguagens - se encontram. Cumpre aos índios enquanto sujeitos, a reivindicação de seu lugar na história. Essa operação ocorre na relação que estabelecem com a mídia, sujeito que tem como tarefa a difusão do acontecimento vivido⁶. No interior dessa relação entre povos indígenas e mídia, os primeiros têm consciência que suas reivindicações, para serem ouvidas, precisam do registro jornalístico. A mídia, por sua vez, sabe que detém o poder de dar visibilidade ao social. A mediação, portanto, é reconhecida pelo movimento Indígena que reconhece o poder mediador exercido pela imprensa junto ‘as suas negociações políticas com a sociedade envolvente.

Por outro lado, a noção de Campo, emprestada de Bourdieu (1987, 1989, 1990, 1996), contribui para estabelecermos a relação entre fóruns de discussão indígena como práticas políticas que tiveram, na edição dos Jogos de 2004 de Porto Seguro, um espaço de produção social indígena e, um lugar da produção simbólica (mídia). Por um lado, grupos indígenas vêm, sem contestar, sua experiência se tornar espetáculo midiático, por outro, assim o fazem, pois sabem do poder que a mídia exerce de torná-los visíveis para a sociedade. Contudo, as relações estabelecidas nos JIs, entre ambos, povos indígenas e mídia, se exercem com relativa independência, mas, ao mesmo tempo, indígenas e jornalistas, atuam com anuência um do outro.

Não obstante a realização dos JPIs em si, na oportunidade são discutidas questões maiores da política indígena. Aproveita-se a reunião de várias etnias e de suas lideranças para tal. Como nos relata mais uma vez Marcos Terena (2003), “[...] o objetivo era aquele índio que participa dos Jogos Indígenas, ele vem como competidor, mas ele vem também para resgatar a sua língua, sua identidade, como um pouco daquela nação e também para resgatar as suas cores, a sua Identidade de povo indígena.” (p. 21).

As palavras do líder Terena são reveladoras do imaginário social que cerca os JIs quando destaca o evento como espaço para “resgate” de um passado que sabemos, é impossível de ser recuperado e dele só podemos reconstituir alguns de seus fragmentos, re-costurados pela memória. Ademais as memórias são seletivas e estão

6 Essas colocações procuram contribuir para entendermos o papel da prática discursiva jornalística e sua relação de mediação social a partir da teoria interpretativa dos sistemas simbólicos propalada por Bourdieu, a qual permite compreendermos a íntima relação entre linguagem estabelecida pela mídia e poder simbólico. Essa relação, podemos analisar quando nos deparamos com o poder que o discurso jornalístico exerceu na “invenção” do real na ocasião dos JI. Veja se como se dá essa imbricação em BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas lingüísticas. 2 ed. São Paulo: EDUSP,1998.

circunscritas em lembranças e esquecimentos. Destarte, se a memória é seletiva, se lembranças e esquecimentos não se excluem, mas se complementam, as redes de sociabilidades nas quais os índios e não índios se inserem, na ocasião dos JIs, igualmente interferem no jogo inconsciente do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido. Assim, à medida que um grupo define o que vai ser apresentado na abertura dos Jogos ou seus adornos para serem comercializados estão colocando como visíveis materiais da sua memória como escolha política. Opção não arbitrária que se faz através do diálogo entre as lembranças e esquecimentos do grupo. Tal operação, contudo é fundamental para a reelaboração de seus sentidos identitários.

A identidade, genericamente pode ser entendida como um código de pertencimento circundado ao campo dos valores a qual funciona como um passaporte que nos garante estadias entre grupos sociais (no sentido amplo do termo). Uma questão fundamental é o fato de que toda identidade, enquanto código de pertencimento depende da relação entre experiência e conhecimento dela derivado. O fato é que as identidades são construções e dependem dos usos que os sujeitos fazem da sua memória. Com isso reiteramos que a memória que nos foi permitida ver nos JIs, é produto de uma dessas construções e, portanto, por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ele não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nosso juízo de realidade e de valor.

E, pressupondo que o propalado “resgate” possa vir a acontecer nas edições dos JIs, o simples fato de buscar o passado, através da corrida de toras ou do xikunahaty, espécie de futebol de cabeça praticado pelos Pareci, Nambikwara e Enawene-nawe no presente, exclui a possibilidade de identidades que possam ser tecidas através de experiências veiculadas ao resgate da memória (de si e do outro), pois a corrida de toras ou o xikunahaty são imagens refratárias e por isso mesmo, inacessíveis no presente.

Em relação às memórias, Pierre Nora argumenta que por conta do sentimento de consternação dos sujeitos contemporâneos frente à sensação de certo “descolamento” do passado, processo por sua vez, reflexo do que ele chama de “aceleração da história”, tem se buscado cada vez mais a constituição de “lugares de memória”. Conforme o entendimento de Nora, “[...] fala-se tanto em memória porque ela não existe mais. Igualmente há locais de memória porque não há meios de memória.” (NORA, 1993, p. 7). Os lugares de memória constituem segundo a aceção do autor em:

[...] lugares em que a sociedade, qualquer que seja a nação, família, etnia, partido, declare voluntariamente suas lembranças ou as reencontre como uma parte necessária de sua personalidade: lugares topográficos como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios e as arquiteturas, lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais, como os manuais, as autobiografias ou as associações: esses memoriais

tem a sua história. Mas fazer essa história significa reverter o sentido da palavra para confiar a memória dos lugares aos verdadeiros lugares da memória. Estados, meios sociais e políticos, comunidades, experiências históricas ou de gerações movidas a constituir seus arquivos em função dos usos diferentes que eles fazem da memória. [...] A análise das memórias coletivas deve e pode tornar-se a ponta de lança de uma história que se vê contemporânea. (NORA, 1993, p. 07).

Na esteira da interpretação de Nora, portanto, entendemos que os JI, via de regra, pode se constituir, para nos pesquisadores do tempo presente, um lugar simbólico, rememorativo ou ainda um lugar de memória cuja essência pode nos dar acesso às representações do passado tendo em vista que remete às vivências e experiências de grupos e, por conseguinte, a um momento possível para construções identitárias. Nesses termos, os JIs podem muito bem vir a ser palco de processos dinâmicos da própria “rememorização” conforme sublinha Diehl (2002, p. 14-15) e não apenas um espaço materialidade, receptáculo para “recuperação de raízes indígenas”.

Contudo, entendemos os JPIs como “lugar de memória” com várias ressalvas. Queremos lembrar as críticas que Certeau (1994,) elabora quanto à transformação de espaços em “lugares”. Os lugares de memória, lembra o autor, são criações, sugerem artifícios construídos para acondicionar as memórias e que provocam um deslocamento dos sentidos delegados a própria memória. Isso ocorre, a medida que as memórias não podem ser traduzidas em materialidade, ao contrário, as memórias projetam-se em nível de imaginário de forma a legar história através de sujeitos que fazem falar o indizível e as inscrevem nos espaços. A memória se edifica, portanto, segundo a interpretação de Certeau com uma prática que só pode ocorrer através das “artes do fazer”, ou seja, pelas experiências múltiplas do viver de tal forma a transformar espaços em “lugares”. Concordamos com as críticas que Certeau ainda tece quanto à seleção dos objetos da memória, bem como quanto à criação de lugares de memória que desconsiderem a dinâmica do tempo e das práticas dos sujeitos históricos.

Sob a égide dessa percepção, tecemos críticas à dinâmica das memórias edificadas nos JIs. Os Jogos poderiam representar um lugar de memórias, ou melhor, um lugar onde as memórias poderiam se fazer e refazer, no entanto, o que vimos é uma memória banalizada ao se transformar em espetáculo midiático. Ações dessa natureza desembocam na banalização tanto da memória quanto da história ao tempo que relegam a primeira a destituição de sentido à medida que a descola de seu ambiente de produção. Nossa interpretação entende ainda, que “lugares de memória” só se tornam legítimos apenas quando refletem as práticas do espaço tecidas pelos sujeitos ordinários, apropriando-se aqui da terminologia estabelecida por Certeau, e não Estados ou nações Assentados nessa linha de raciocínio, ou seja, na perspectiva de valorização dos sujeitos e suas práticas, à luz das discussões entabuladas por Certeau, Nora, Diehl e, ainda, Samuel, Le Goff entre outros, ressaltamos que quando o assunto é memória, consequentemente nos deparamos com seus desdobramentos a

exemplo das heranças culturais e das construções identitárias .

Contudo, os JPIs apesar um possível “lugar de memória,” segundo a interpretação de Nora e Certeau, espaço que por um lado, reduz, acomoda, organiza a memória indígena em um ambiente que não é seu, por outro pode realimentar, deslocar, instaurar ou transformar seus próprios códigos, operação necessária para reestruturação dos quadros de representações sociais desses mesmos grupos diante de processos de desagregação das identidades sociais, fenômeno nascido da modernidade.

Essas questões, acrescentam nossas análises em torno da idéia de mimesis, e nos sugerem que para além desse universo de possibilidades, os JPIs, podem ainda constituir um “lugar de mimesis.” Em relação a isso, queremos apontar alguns outros aspectos: (1) a “exportação” de jogos tradicionais de tribo a tribo a partir dos jogos dos povos indígenas, como é o caso da corrida de toras; (2) a (consequente) transformação de jogos demonstrativos e cooperativos em jogos competitivos, (3) a mimesis da admiração do exótico. Duplo mimético; (4) os critérios de escolha de quem vai ser representante de tais jogos.

Primeiramente, existe um efeito mimético intertribal. Não obstante o fato dos povos indígenas se comunicarem – celebrando com ou guerreando com e contra – em territórios historicamente interpenetrados e intertecidos, os JPIs oportunizam a cópia de alguns jogos tradicionais distantes. Viana (2000) comenta que nos Jogos Indígenas do Amapá, os “nativos” aderiram à “modalidade” corrida de toras⁷: “Conheceram-na assistindo uma demonstração realizada pelos Krahó (Tocantins), precisamente num desses Jogos que reúnem povos indígenas de várias regiões do país. Gostaram da novidade e resolveram levá-la ‘para casa’.”⁸

Sugestões muito parecidas ouviram de Marcos Terena reunido com os Kaingang nos eventos paranaenses, a fim de que estes fossem observar algumas modalidades⁹ dos Jogos dos Povos Indígenas e “treinar” para possivelmente entrarem em edições futuras.

Em seguida, os efeitos das torcidas reclamantes por competições. Nos JPIs predominam os jogos tradicionais, que em contraposição aos jogos competitivos, guardam semelhança com os elementos dos jogos cooperativos. Assim, muitos jogos tradicionais que não têm necessariamente vencedores e perdedores, tais como o censo comum os concebe, acabam por se tornar competitivos. Mas, da mesma forma como as torcidas vibram mais pelos índios que entram “pelados” em suas apresentações,

7 A corrida de toras enquanto é prática interpenetrada entre diversos povos do Brasil central, mas distante do estado do Amapá.

8 Informação obtida por meio eletrônico. Disponível em <www.socioambiental.org>. Acesso 24 de maio 2001. Publicada em Viana (2000).

9 Segundo a página do Ministério do Esporte, em seu link para os Jogos Indígenas, as “modalidades” oficiais dos JPIs são imprecisamente as provas consideradas como tradicionais: Akô, Apânare, Arco e Flecha, Arremesso de Lança, Cabo de Guerra, Canoagem, Corrida de Tora, lutas corporais, zarabatana, tirmore e xikuharaty, entre outras; e as provas consideradas como não tradicionais: futebol de campo, natação e corridas. Nem todas as modalidades “oficiais” ocorreram na edição de Porto Seguro. (www.esporte.gov.br, consultado em 28 de abril de 2003). Mas é preciso relativizar ao menos o arco e flecha enquanto jogos tradicionais indígenas, pois seu uso está melhor relacionado às caças e às guerras.

vibram pela corrida de toras, pelo arco e flecha, pelo Huka-Huka, classificando os “atletas” que estavam ali, a priori, apenas para participar da mostra, ou da competição, exigindo deles suas melhores performances.

A *mimesis* do esporte nos aparece de forma radical: ao gosto do público existe atualmente o processo de esportivização das corridas de toras¹⁰. Este processo, relatado por Vinha (2006) que recentemente participou da edição de 2005 dos Jogos dos Povos Indígenas:

[...]Acaba de ser lançado o “tradicional jogo corrida de tora” como modalidade esportiva brasileira. A “transmissão” do conhecimento foi realizada pelos índios Canela, que são sábios no assunto, para outro grupo indígena que não praticam o jogo, no caso, os Terena, de Mato Grosso do Sul. O ritual foi narrado por Marcos Terena. Medidas e peso da tora serão definidos pelos cientistas indígenas Canela, os mais experientes nessa manifestação da cultura corporal. Nas próximas edições essa corrida vai entrar nos eventos de forma competitiva, aberta para quantos grupos étnicos queiram treiná-la em suas aldeias, em qualquer parte do Brasil.¹¹

Tal ocorre com a incorporação, como vimos acima, da corrida de toras, que sendo de competição entre a maioria dos povos que histórica e tradicionalmente a praticam, e por caírem bem ao gosto do público participante que as assiste, se torna incorporado por outras etnias que histórica e tradicionalmente não o utilizavam. Aumenta assim a competitividade dos Jogos dos Povos Indígenas, bem ao gosto do público das cidades, ávidas pelo esporte-espetáculo.

Longe de tentar esgotar o assunto, pois nosso propósito aqui é demonstrar a *mimesis* e seus efeitos, o processo de esportivização dos jogos indígenas é tema que nos parece se evidenciar quando analisamos a página do Ministério do Esporte do governo brasileiro. Lá estão descritos os procedimentos (ou melhor, regras) não apenas da corrida de toras, mas também de todos os jogos tradicionais e não tradicionais elencados nestes eventos. Ou seja, a *mimesis* ocorre da necessidade de grafar tradições ágrafas e, não obstante, padronizá-las sob a forma de regras e regulamentos. Lá também estão grafadas a história da organização e o regimento dos JPIs, incluindo os critérios de participação e de escolhas de grupos representantes¹².

Em terceiro lugar, este contato dos povos durante a realização dos jogos na cidade dos “brancos” envolvendo seus moradores, turistas e toda sorte de mídia mundial desperta fetiches de parte a parte. De um lado vemos nestes jogos a organização de estruturas chamadas “ocas” que servem tanto para abrigar os povos participantes como para a admiração dos espectadores. Na edição que participamos em Porto Se-

10 Processo que ocorreu já há algum tempo, com o jogo de Peteca, p.e.

11 Informação obtida por meio eletrônico. Disponível em: Marina Vinha, 2005, cevtrad@listas.cev.org.br e comunicação pessoal.

12 www.esporte.gov.br em seu link para os Jogos dos Povos Indígenas.

guro, havia horário de visitas dos turistas para as tais “ocas”. Nós nunca pensaríamos admitir o fato de que turistas poderiam circular quase livremente por nossas próprias casas, mas ver as “ocas” foi um verdadeiro fetiche para todos. Inclusive para nós pesquisadores. Havia também ocas específicas para a exposição de mostras fotográficas, para a imprensa, para reuniões e a mais frequentada delas a de venda de artesanato indígena.

Duplo mimético para um duplo fetiche: as relações de compra e venda, per si, já ilustrariam a mimesis da lógica do capital na direção dos povos indígenas. Mas há ainda mais: o consumo de bens pelos indígenas no comércio local e um fetiche pelo consumo de artesanato indígena: desde objetos tradicionais como arcos e flechas e cocares até objetos ressignificados como chapéus, bolsas, colares e brincos (feitos à moda dos brancos, com acabamentos industriais até, mas com sementes, madeiras, tinturas e manufatura indígena).

Há também uma dupla admiração do “exótico”: nós sobre eles e eles sobre nós, cada um curioso com a curiosidade do outro. Há em todo tempo branco registrando (filme e fotografia) os índios e os índios registrando os brancos. Às vezes com equipamentos infinitamente superiores e modernos em relação aos meus, por exemplo, e aos de diversos turistas em volta deles.

Brancos informando ao mundo e indígenas aos parentes as notícias dos jogos, ambos por meios de sofisticados aparelhos celulares ou internet. Efeito interessante da mimesis. Se os bens ocidentais, lembra-nos Taussig (1993), excitam a imaginação dos índios, mais faz tal excitação, excitar o observador ocidental. Em cada qual, produz-se uma segunda natureza.

Existe ainda *la parte maldite* da mimesis presente. Significa dizer que se por um lado há uma política positiva em relação à exposição de jogos indígenas e o espaço para discussão intertribal, por outro, não fica bem claro os critérios de representação dos mais de 200 povos indígenas no Brasil. Há certamente disparates, pois vemos quase ou nenhuma presença de Ticunas, Kaingang e Guarani – três entre as cinco maiores populações indígenas. Parece haver predileção pelos amazônicos e centrais nestas escolhas. Vianna respalda esta observação:

Podemos, assim, conceber que a integração promovida pelo esporte sirva a propósitos políticos, de “organização indígena”. Todavia, a política está presente nesses Jogos Indígenas não apenas como meta. Na definição de quais povos e, mais do que isto, de qual grupo de pessoas de cada povo – que, como sabemos, não são homogêneos nem isentos de conflitos internos – irão representar, nesses festivais esportivos, a enorme sócio-diversidade nativa no Brasil contemporâneo, verificam-se múltiplos e diversificados processos de negociação.¹³

13 Informação obtida por meio eletrônico. Disponível em: www.socioambiental.org, Acesso em: 10 maio 2001

É claro que, em relação aos Kaingang, ressaltamos o esquecimento e o silêncio de muitos de seus jogos tradicionais. Vimos pessoalmente em mais de uma oportunidade, o convite para aderir aos JPIs feito por Marcos Terena aos Kaingang nos eventos que promovemos em Guarapuava e Irati, no Paraná (FASSHEBER; FERREIRA et al., 2003). E em outras vezes em que perguntamos a várias lideranças Kaingang em nossas conversas e reuniões sobre a participação deles em tais jogos, e eles me responderam sobre a dificuldade de se montar uma “seleção” já que são muitas as Terras Indígenas (TIs) e não havia tempo para viabilizá-la: “tem que ser democrático”, ouvia deles.

Neste caso, estamos falando de Futebol, pois a participação mais efetiva dos Kaingang havia sido somente no Paraná e em Goiás e somente no Futebol. Não obstante uma singular participação, ela foi considerada pela organização dos jogos como problemática. Como lembra Vianna (2001): “Informados de que os Kaingang do Paraná estavam planejando a realização de protestos durante o festival de Guaíra, seus organizadores sentiram obrigados a cancelar sua participação”¹⁴.

Por fim, para esboçar aqui processos de re-significação e re-apresentação, tradição e modernidade, visibilidades e invisibilidades, novos lugares de memórias, fetiches, institucionalizações e poderes que nos permitem a análise da mimesis dos JPIs, devemos considerar Taussig (1993) para quem a habilidade dos indígenas para adaptar não deveria ser confundida com aculturação. Ao contrário, esta é uma característica constante, “tradicional” da vida social e cultural indígena para transformar o velho no novo e o novo no velho, incorporando mais que rejeitando.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. **Economia das trocas lingüísticas**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. **Economia das trocas simbólicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DUNNING, E. Football in Civiling Process. In: **Anais do V Encontro de história do Esporte, Lazer e Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FASSHEBER, J. R.; FERREIRA, M. B. R. et al. **Cultura Corporal Indígena**. Guarapuava : Ed. Unicentro, 2003.

14 Informação acessada por meio eletrônico. Disponível em : <www.socioambiental.org> Acesso em: 10 maio 2001.

- FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-Desporto Indígena**: contribuições da Antropologia Social a partir da experiência entre os Kaingang. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.
- FREITAG, L. C. L. Da natureza mediadora do campo midiático: uma aproximação com o poder simbólico. **I Fórum das Humanidades**. Guarapuava: Unicentro, 2003.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos** - O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO SÓCIO-AMBIENTAL. Disponível em: <www.socioambiental.org.br> Acesso em: 10 de maio de 2001.
- LOPES, J. S. L. Esporte Emoção e Conflito Social. In: **Revista MANA**. v.1. n.1. Rio de Janeiro: Contra Capa, outubro de 1995.
- MINISTÉRIO DO ESPORTE. Disponível em: <www.esporte.gov.br> Acesso em: 24 de junho de 2002.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História, a problemática dos lugares. **Revista Projeto e História**. São Paulo: PUC, 1993.
- TAUSSIG, M. **Mimesis and Alterity**: a particular history of the senses. New York/London: Routledge, 1993.
- TERENA, M. O Esporte como resgate de Identidade e Cultura. In: FASSHEBER, J. R.; ROCHA FERREIRA, M.. B. et al. **Cultura Corporal Indígena**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2003.
- VINHA, M. **Corpo-Sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. Ano de apres. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Comunicação ao Centro Esportivo Virtual Disponível em: <cevtradg@listas.cev.org.br> e comunicação pessoal, Acesso em: 10 de junho de 2005.

**DIVERSIDADE, PRÁTICAS
CORPORAIS E SAÚDE: A
QUESTÃO INDÍGENA NA ESCOLA**



DIVERSIDADE, PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE: A QUESTÃO INDÍGENA NA ESCOLA

Itamar Adriano Tagliari

No Brasil do século XVI, quando da chegada dos portugueses, viviam cerca de mil povos distintos com uma população de 2 milhões a 5 milhões de pessoas, segundo diferentes estimativas (AZEVEDO, 2008). Sobre as condições de vida dos povos indígenas relativos a história vivenciada Marcos Terena relata que:

Nós, os índios, desde a meninice até a velhice, nós temos um código de vida equilibrado, na nossa maneira de ser, de viver, onde o menino, a menina tem as suas fases de criança, assim como de adolescente, de jovem, de homem, mulher, velho e velha. Esse equilíbrio de vida é que o pessoal perguntava porque índio tinha essa qualidade de vida. Nós vivíamos como os muito ricos, nós não tínhamos conta bancária, mas do ponto de vista ambiental, alimentar da saúde, vivíamos como ricos, não tínhamos problemas de loucura [...] agora a gente caiu no lado mais baixo da cadeia social desse país. (TERENA, 2001, p. 35).

O processo de colonização levou a extinção muitas sociedades indígenas, seja pela ação das armas, seja em decorrência do contágio por doenças de outros países ou pela aplicação de políticas objetivando a “assimilação” dos índios a nova sociedade com forte influência europeia (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2010).

A escola nesse período tinha o papel de “civilizar” os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. O pensamento de acreditar que os povos indígenas constituíam sociedades sem escrita, atrasadas e primitivas, que poderiam evoluir até a civilização, atravessou séculos, trazendo grandes consequências e perdas irreparáveis para os povos indígenas (ANGELO, 2009, p. 112). Nesse contexto a mesma autora revela que a educação escolar:

[...] foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do “índio”, que influenciou a formação do povo brasileiro. São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas.

Outra idéia era acreditar que o “índio” não tinha passado histórico, conhecimento e até alma. Eram desconsideradas as narrativas históricas dos povos indígenas, relacionando-os a um tempo primitivo. A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo

e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos indígenas foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros. (ANGELO, 2009, p. 112).

Embora os esforços da Constituição de 1988, percebe-se que as populações indígenas são ignoradas em sua diversidade, muitas vezes provocada pelo censo comum.

O Brasil, que vai completar quinhentos anos no ano 2000, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Não sabe ao certo sequer quantos povos nem quantas línguas nativas existem. O reconhecimento mesmo que parcial dessa diversidade não ultrapassa os restritos círculos acadêmicos especializados. Hoje, um estudante ou um Professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros, contemporâneos, aqueles que sobraram depois dos tapuias, tupiniquins, terá muitas dificuldades (RICARDO, 1995, p. 29).

Grupioni (2001) explica que segundo Carlos Alberto Ricardo, tal dificuldade se deve a diversas razões, entre elas: existe um grande abismo de comunicação cultural entre os índios e os brancos no Brasil, pois os índios não dispõem de canais regulares de comunicação e de expressão política no cenário nacional; a existência do conhecimento fragmentado e parcial que existe acerca das sociedades indígenas. Apenas metade das etnias indígenas conhecidas já foi pesquisada por especialistas, mas os trabalhos resultantes nem sempre são de fácil compreensão para o público leigo - embora existam exceções; outra dificuldade reside na forma pela qual a imprensa e os livros didáticos tratam a questão indígena. Muitas informações errôneas são publicadas na imprensa, bem como nos livros escolares.

Com esse pouco conhecimento a respeito dos povos indígenas, o mesmo autor explica que muitos são os estereótipos veiculados a seu respeito. A imagem de um índio genérico, que vive nu na mata, mora em ocas. Segundo Gallois (2006) essas ideias arraigadas a respeito do que seja “a cultura indígena” impedem que se atribua valor a inúmeros aspectos menos conhecidos, ou às adaptações criativas de saberes ancestrais que cada grupo indígena produz, de maneira dinâmica e sempre articulada a seu ambiente, sua história e suas relações com outras culturais.

De maneira geral, percebemos os índios de forma homogênia. Assim, ao encontrar alguém que esteve em contato com os índios, a curiosidade mais comum faz com que a maioria das pessoas indague de que maneira eles vivem, o que comem, como namoram, entre outras questões, como se todos fossem iguais. Mas, na realidade, o termo “índio” é definido em oposição a “branco”. O índio genérico não existe: existem povos distintos, com identidades próprias. Existem muitas etnias, cada um

com seu próprio modo de ser e com sua maneira de ver o mundo (GRUPIONI, 2001).

Para um melhor entendimento da diversidade apresentaremos características específicas de alguns povos indígenas no que se refere às práticas corporais. Cabe salientar que os conhecimentos acoplados a um determinado modo de vida e de pensar o mundo estão sempre em constante transformação, quer sejam transmitidos em forma oral ou escrita. A criatividade e a capacidade de adaptação existem potencialmente em qualquer cultura (GALLOIS, 1999).

As práticas corporais realizadas na aldeia são as mais diversas. No quadro abaixo são apresentadas algumas atividades coletadas por Rocha Ferreira, Figueira e Álvares (2006, p. 13) ao estudar diferentes etnias.

- Jogam futebol, volei, arremesso de lança, arco e flecha. A partir dos 5 anos começam os jogos tradicionais (Kaiwá).
- Nas festas a gente joga bola e fazemos competição de zarabatana a partir dos 10 anos. Mulher faz somente artesanato (Matis).
- Na aldeia a gente pratica arco e flecha igual aqui. A gente joga futebol e mulher assiste tudo. Quando faz colheita de arroz e pega a caça gente faz corrida com a caça para todos verem que conseguimos (Kayapó).
- Arco flecha (Rikbaktsa).
- A tradição dos jogos na aldeia é arco-e-flecha com cera na ponta para entrar mais fácil na caça. A partir dos 4 anos de idade os meninos começam praticar e as meninas fazem boneca de cerâmica. Quem ensina as bonecas é a mãe. O futebol é o que mais se pratica e a dança Aruana que é a dança para retornar os adolescentes para a casa grande após 7 dias sem contato (Karajá).
- Com 10 anos já inicia arco-flecha e homem e mulher faz juntos. Na aldeia joga bola e tem muita participação dos homens (Javaé).
- Na aldeia a gente transmite jogos com 8 anos para os meninos no arremesso de lança e arco-flecha e tem corrida de tora dos mais velhos (2 tipos – um corre em triângulo e outro zigue-zague) (Xerente).
- A gente faz a canoagem, cabo de força e arco flecha. Desde criança (6 anos) praticam (Terena). [...]

Visando a promoção da diversidade cultural Ângelo (2009), aborda:

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença.

Num país como o Brasil, pluricultural e multiétnico, mas

marcado pela desigualdade social, corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda na história brasileira. A educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas.

Os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. E partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva. (ANGELO, 2009, p. 112).

Contudo Grupioni (2001) revela que em noticiários de televisão, jornais e revistas, a presença dos índios com frequência é mencionada em situações de violência e conflito, contudo, ao contrário do que isso pode sugerir, eles não estão acabando. Outra ideia equivocada é que, ao aprender a falar português e a escrever, ao utilizar produtos industrializados como painéis de alumínio, roupas, relógios, gravadores e filmadoras, esses povos estariam deixando de ser índios. À medida que a realidade se transforma, o homem busca novos símbolos que possam traduzir o significado das novas realidades. O fato de consumir produtos industrializados, de dominar novas técnicas e novos conhecimentos, não faz com que uma sociedade deixe de ser indígena.

O problema central é, portanto, a visão estática que embasa a ideia de cultura, profundamente arraigada no senso comum e que se manifesta frequentemente na busca de “autenticidade”. [...] No Brasil especialmente, em função do valor simbólico atribuído a tudo que se refere a “índio”, tende-se a congelar uma imagem idealizada do que seja “a cultura indígena [...]” (GALLOIS, 2006, p. 19).

Grupioni (2001) aborda que os próprios índios estão conscientes das dificuldades de se relacionar com nossa sociedade e reivindicam, de diferentes formas e em diferentes esferas, novas formas de relacionamento com o Estado e com os segmentos da sociedade com os quais têm contato. Esse tema tem sido levantado nos encontros de professores indígenas que ocorrem em todo o território nacional, visando entre outros fatores: que a sociedade não indígena deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas; para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos; nas escolas dos não índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, buscando acabar com os preconceitos e o racismo.

Quando se trata especificamente das escolas indígenas torna-se necessário assegurar a plena participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das suas escolas, tanto no projeto pedagógico, quanto ao emprego dos recursos destinados a essas escolas. Contudo, não significa a omissão dos órgãos oficiais sobre as escolas indígenas. Nesse sentido, os órgãos públicos não podem eximir da responsabilidade quanto à elaboração de políticas públicas e devem prover as escolas do financiamento e estruturas necessários para a educação qualificada (BURATTO, 2008).

Na educação envolvendo também as escolas não indígenas esforços são necessários. As lutas sociais que conseguem agregar segmentos da sociedade em maior número e diversidade tendem a conquistar alguns avanços nos movimentos sociais, que incluem o movimento indígena por educação, que resultou na Lei n 11.645, de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura Indígena.

Para tratar da temática histórico-cultural indígena no ambiente escolar, torna-se importante entendermos as diferentes vertentes onde ela pode ser tratada. Embora os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas brasileiros sejam tratados de modo especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, eles podem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Ao se pensar as relações das práticas corporais e a saúde indígena no ambiente escolar devemos entender os povos indígenas na sua diversidade e necessidades. As práticas corporais envolvem o entendimento de questões prioritárias para os povos indígenas, entre elas a relação ingestão e gasto energético e o significado das práticas corporais entre as diferentes etnias.

O documento 'Mapa da fome entre os Povos Indígenas no Brasil (1995) aponta o empobrecimento e a carência alimentar da população indígena. Foram levantadas 577 terras indígenas, sendo que 132 passavam por fome e carência alimentar, 38 por carência alimentar, 28 por fome sazonal, 53 por dificuldade sazonal, em 46 não há fome e em 280 não há informações (VERDUM, 1995). Outros estudos também apontam para elevadas frequências de desnutrição em crianças indígenas do alto-xingu e Ikpeng (FAGUNDES et al., 2004), Kaingang do Paraná (TAGLIARI, 2006; TAGLIARI; ROCHA FERREIRA; BARROS FILHO, 2008), entre outros. Além de casos de desnutrição, percebe-se a incidência de obesidade em povos indígenas. Segundo a Fundação Fio Cruz/ENSP (2010) o I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas indica:

[...] em uma escala nacional, que, de fato, a desnutrição, mensurada por meio do indicador baixa estatura para idade, é um problema de enorme magnitude no Brasil, atingindo uma em cada três crianças indígenas. Nas crianças residentes na macrorregião Norte, as prevalências foram de mais de 40%. Ao se olhar para outros parâmetros nutricionais, como a anemia, fica evidente a precária situação nutricional das crianças indígenas,

que alcança mais de 50%. [...] Em paralelo às elevadas prevalências de desnutrição e anemia, a pesquisa chama a atenção para a rápida emergência do sobrepeso e obesidade em jovens e adultos indígenas.

Uma ingestão alimentar inadequada poderá provocar problemas sérios de saúde em todas as idades. Nesse sentido, a aplicação de práticas corporais no ambiente escolar indígena deve levar em consideração a relação ingestão e gasto energético, pois o aumento de atividade física aumenta o dispêndio energético. Desta forma, com a precária ingestão nutricional nas aldeias e o aumento inadequado da atividade física pode ser agravada a condição de saúde dos envolvidos. Frente ao exposto, torna-se necessário o acompanhamento por profissionais da área da nutrição com conhecimento da cultura indígena no ambiente escolar.

Uma experiência teórico-prática, envolvendo atividades relativas à questão indígena e o ambiente escolar, mas especificamente visando aproximar a Universidade (Cursos de Educação Física, Nutrição, Biologia e Agronomia) e a Educação Básica Indígena, realizamos na terra indígena Rio das Cobras/PR, por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná. Estas atividades foram desenvolvidas a partir da troca de conhecimentos destas áreas com a população da Terra Indígena/ Rio das Cobras, respeitando-se as características da cultura indígena da região. Em específico na área de nutrição buscou-se entender e respeitar a cosmologia do grupo envolvida com a alimentação. Durante o desenvolvimento do projeto foi oportunizado entre outros aspectos o conhecimento do estado nutricional dos escolares indígenas, a fim de identificar os principais distúrbios nutricionais e determinar estratégias de controle e diminuição de casos. O trabalho de educação nutricional atingiu os objetivos propostos, repassando informações sobre a importância de uma alimentação saudável e como consumir uma alimentação rica em nutrientes mesmo com pouca disponibilidade de alimentos e recursos financeiros.

Os significados das práticas corporais também devem ser considerados sob a ótica das diferentes etnias indígenas, pois existem diferentes dimensões corporais e sociais que devem ser observadas ao utilizarmos uma prática corporal fora do contexto tradicional. Além disso, torna-se importante entender as possibilidades da prática corporal na educação intercultural.

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou chance (sorte). Geralmente são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras

são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (ROCHA FERREIRA et al. 2005, p. 33).

Segundo Tavares (1994) a construção social do corpo e da pessoa entre os Kamayurá ocorre por meio da reclusão pubertária. A reclusão visa o fortalecimento do menino; “ficar campeão” na luta corporal, tendo como técnicas empregadas a escarificação, eméticos e lutas.

A corrida com tora é uma atividade com diferentes significados, dependendo da etnia que a pratica. A FUNAI (2010) apresenta como algumas etnias realizam a corrida com toras e seus significados:

Para o povo Khraô, habitante de extensa faixa contínua de Cerrado no estado de Tocantins, ela está associada a algum rito e, conforme esse rito, variam os grupos de corredores, assim como o percurso e a tamanho das toras. Essas atividades são realizadas sempre com duas toras praticamente iguais. Os participantes se dividem em dois grupos de corredores “rivais”, cabendo apenas a um atleta de cada grupo carregar a tora, revezando-se em um mesmo percurso. As corridas se realizam no sentido de fora para dentro da aldeia, nunca de dentro para fora, ou mesmo dentro dela, quando estabelecem os pontos de largada e chegada no pátio de uma casa chamada woto, uma espécie de oca preparada para todas as atividades culturais, sociais e política. É sempre realizada ao amanhecer e ao entardecer. As corridas vindas de fora acontecem geralmente no final das tardes, quando os Krahô retornam de alguma atividade coletiva (caça ou roça). A corrida de tora é praticada nos rituais, festas e brincadeiras. Nesses casos, as toras podem representar símbolos mágicos-religiosos, como durante o ritual do Porkahok, que simboliza o fim do luto pela morte de algum membro da comunidade. Pela manhã, a corrida ganha um sentido de ginásticas para a preparação do corpo. Corre-se apenas com as toras já usadas ao redor das casas, no sentido contrário do relógio.

Os Xavante, do Mato Grosso, também realizam a Corrida de Tora, o Uiwed, entre duas equipes de 15 a 20 pessoas. Pintam os corpos e correm mais de cinco quilômetros, revezando-se até chegar ao Wáram’ba, o centro da aldeia, e iniciam a Dança do Üwede’hóre. Na festa do U’pdôwarô, a festa da comida, também existe a corrida com tora, mas nesse evento a tora usada é maior e mais pesada (média de 100 a 110 Km). Os Gavião Kyikatêjê/Parakateyê, do Pará, também grandes corredores de tora, obedecem os mesmos rituais de outros povos, mas há uma peculiaridade que é o Jâmparti (pronuncia-se lâmparti). Trata-se de uma corrida com uma tora com mais de 100 Kg, mais comprida e carregada por dois atletas. Realizada sempre no período final das corridas de toras comuns, ou seja,

aquela que é carregada por um atleta, com o sentido de harmonia e força. Em todas essas manifestações há a participação das mulheres. Não há um prêmio para o vencedor, pois somente a força física e a resistência são demonstradas.

Grando (2004) estudou o corpo e a educação nas as relações interculturais nas práticas corporais Bororo na Aldeia de Meruri, MT, cujo enfoque foram as práticas corporais cotidianas:

[...] durante a observação participante, identificamos que as festas realizadas pela Missão eram apropriadas pelos Bororo e adquiriam um caráter polissêmico. Entre os múltiplos sentidos e significações cabe destacar a revitalização das formas tradicionais de fabricação da pessoa, a valorização das identidades individual e coletiva e a criação de estratégias de integração. Os dados apontaram que a Festa dos 25 Anos potencializou processos educativos importantes que resultaram no Ritual de Nominção, nas Danças apresentadas na Missa de Ação de Graças realizada dia 15 de Julho de 2001, e nos jogos de Futebol. Essas três manifestações da cultura corporal foram registradas e analisadas nesta pesquisa e nos indicam uma perspectiva de educação intercultural entre a cultura bororo e a cultura não índia. Nesse processo polissêmico as identidades se confrontam num jogo que se estabelece nas fronteiras do nós e do eles, criando novas possibilidades de interação e de educação (GRANDO, 2004, p. 5).

Enfim, ao pensar em práticas corporais e saúde no ambiente escolar, com foco na questão indígena, torna-se importante pensar na diversidade, entendendo as características específicas de cada etnia. Além disso, entender que estas características estão relacionadas às condições históricas e atuais de cada etnia vivenciadas dentro da própria etnia, com outros povos indígenas e não indígenas.

Na educação envolvendo as escolas não indígenas esforços são cada vez mais necessários, visando a ampliação do entendimento sobre os povos indígenas. A legislação tornou obrigatória a temática história e cultura indígena, as quais podem ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar. Ao se pensar as práticas corporais indígenas no ambiente escolar, devemos entender que elas precisam observar os cuidados com a saúde, também devem ser oportunizadas como forma de reconhecer a especificidade de cada cultura, seus sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. **A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil.** Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ei/files/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA%20>

E%20A%20DIVERSIDADE%20CULTURAL%20NO%20BRASIL.pdf >Acesso em: 20 maio 2009.

AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da População Indígena no Brasil. In: **Ciência e Cultura**. Ano 60, n 4, out/nov/dez, 2008, p.19-22.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Mapa da fome entre os Povos Indígenas. **Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria e pela Vida** – Secretaria Nacional INESC; PETI; ANAÍ/BA, 1995.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.html>. Acesso em: 03/mar/2010.

BURATTO, L. G. Educação Escolar Indígena na Legislação atual. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

FAGUNDES, U., KOPELMAN, B., OLIVA, C. A. G., BARUZZI, R. G., FAGUNDES-NETO, U. Avaliação do Estado Nutricional e da Composição Corporal das Crianças Índias do Alto Xingu e da Etnia Ikpeng. **Jornal de Pediatria**, 2004; 80 (6):483-489

FUNDAÇÃO FIO CRUZ: ENSP. Inquérito nacional revela perfil de saúde e nutrição dos povos indígenas, publicada em 12/05/2010. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/materia/index.php?matid=21398>> Acesso em: 20 mai. 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Índios do Brasil**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em 20/mai/2010

_____. Índios do Brasil. Disponível em: http://www.funai.gov.br/indios/jogos/novas_modalidades.htm#005 Acesso em: 20 mai 2010.

GALLOIS, D. Novos e Velhos Saberes. In: **Índios no Brasil 2**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

_____. D.T. **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. São Paulo: IEPÉ, 2006.

GRANDO, B. S. **Corpo e Educação**: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFSC, Florianópolis, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0466.pdf>>. Acesso em: 18/mai/2010.

GRUPIONI, L, D, B. Índios: passado, presente e futuro. In: **Índios do Brasil 1** / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - reimpressão. Brasília MEC,SEEDSEF,2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf> Acesso em: 18/mai/2009>.

RICARDO, C. A. Os “índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea do Brasil. In: SILVA, A. I. e GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola**: Novos subsídios para professores. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ROCHA FERREIRA, M. B; FIGUEIRA, J. R; ÁLVARES, L. D. **Relatório dos Jogos Indígenas**. Ministério do Esporte e Comitê Intertribal - Memória e Ciência Indígena, 2006.

ROCHA FERREIRA, M. B; TAGLIARI, I. A; FASSHEBER, J. R. M; VINHA, M; UGARTE, M. C. D . **Cultura Corporal Indígena**. In: COSTA, L. P. (Org.) **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções Ltda., 2005. p. 35-36.

TAGLIARI, I. A. **Crescimento, Estado Nutricional e Atividade Física em Crianças Indígenas, Urbanas e Rurais**. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TAGLIARI, I. A.; BARROS FILHO, A. A.; ROCHA FERREIRA, M. B. Physical Growth Status of Brazilian Indigenous, Urban and Rural School Children. In: **International Convention on Science Education and Medicine in Sport**. Guangzhou, China, 2008

TAGLIARI, I. A.; FASSHEBER, J. R. M.; ROCHA FERREIRA, M. B. *Kaingang Indians to the South of Brazil: The Changes in the Physical Activity and the Actual Condition*. In: IXth International Congress of Sport History, Crotona, Itália, 2004.

TAVARES, S. C. **A Reclusão Pubertária no Kamayurá de Ipawu** - um enfoque biocultural. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade, Instituto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

TERENA, M. O Esporte como Resgate de Identidade e Cultura. In: TAGLIARI, I. A.; FASSHEBER, J. R. M.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Orgs.). **Cultura Corporal Indígena**. 1. ed. Guarapuava, PR: EDITORA UNICENTRO, 2003. v. 1. 113 p.

VERDUM, R. Mapa da Fome entre os Povos Indígenas (II) - Introdução. In: **Mapa da Fome entre os Povos Indígenas (II)**. Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida - Secretaria Nacional; INESC; PETI; ANAÍ/BA, 1995.

AUTORES



BELENI SALÉTE GRANDÓ. É professora da UNEMAT onde coordena do COEDUC–Grupo de Pesquisa sobre Corpo, Educação e Cultura, vinculado ao Mestrado em Educação, do qual é docente na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Estuda as relações entre maneiras de ser diferentes em espaços “fronteira” interétnica e cultural, e as possibilidades de novas formas educativas voltadas à interculturalidade, o respeito e a valorização da diferença, a partir de novas práticas sociais que consideram a totalidade da pessoa centrada no corpo. Professora de Educação Física pela UFMT (1985) e Doutora em Educação pela UFSC (2004), faz pós-doutoramento em Antropologia Social vinculada ao NEPI – Núcleo de Estudos sobre Povos Indígena da UFSC (2010).



LUIZ AUGUSTO PASSOS. Doutor em Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso (1995); doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais e Fenomenologia existencial e merleau-pontyana. atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, movimentos sociais populares e educação, educação libertadora, educação em saúde, ética e direitos humanos, políticas públicas e democracia. Página Pessoal: <http://luizaugustopassos.com.br>



ADIR CASARO NASCIMENTO. Doutorado em Educação. Professora/pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora da Linha de Pesquisa no Programa Mestrado e Doutorado em Educação - Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação e Interculturalidade e do projeto de pesquisa: *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e depois da escolarização e Formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*, aprovado pelo Observatório da Educação Escolar Indígena - “EDITAL Nº 01/2009/CAPES/ SECAD/INEP”.



ALCEU ZOIA. é professor de Filosofia do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009), desenvolve pesquisas sobre a educação da infância indígena e faz parte do Grupo de Pesquisa “Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense”.



ANTONIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA. Doutorado em Antropologia pela Universidade de Salamanca - Espanha. Professor/pesquisador da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Coordenador do Grupo de Pesquisa/CNPq: Antropologia, diversidade cultural e educação indígena. Pesquisador no projeto de pesquisa: *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e depois da escolarização e Formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*, aprovado pelo Observatório da Educação Escolar Indígena - “EDITAL Nº 01/2009/CAPES/ SECAD/INEP”.



ARTHUR JOSÉ MEDEIROS DE ALMEIDA. É Licenciado em Educação Física (2003), Especialista em Pesquisa (2005), Mestre em Educação Física (2008) e Doutorando em Sociologia pela Universidade de Brasília. Atualmente integra o quadro de pesquisadores do TRANSE (SOL/UnB), NECON/Rede CEDES (ME/UnB) e COEDUC (Unemat). Faz parte do grupo de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade-ME (2005). Atuou como professor regente da Secretaria de Estado de Educação-SEE/DF (2006-2009). Aborda os seguintes temas: Cultura, Práticas Corporais, Políticas Públicas, Escola, Esporte, Lazer e Meio Ambiente.



CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA. Historiador e Mestre em Educação. Professor da Rede Privada de Ensino de Campo Grande e Pesquisador junto ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/UCDB. Pesquisador no projeto de pesquisa: *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e depois da escolarização e Formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*, aprovado pelo Observatório da Educação Escolar Indígena - “EDITAL Nº 01/2009/CAPES/ SECAD/INEP”.



CECÍLIA DE CAMPOS FRANÇA. Psicóloga (1986) e Pedagoga (1995) pela Universidade São Marcos/SP, concluiu o mestrado em Educação, sub-área Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2001 e o doutorado em 2005 pela PUC/SP. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, docente do Mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação e Diversidade, atuando nos temas: Psicologia da Educação - formação de professores, inclusão/exclusão, Políticas de Identidades, Estratégias Identitárias, Psicologia Social, Linguagem - Intersubjetividade, Educação, Diversidade e Interculturalidade. Vice-líder do Grupo de Estudo Corpo, Educação e Cultura e Pesquisadora do Grupo de Estudo e pesquisa Caminhos da Linguagem, certificados pelo CNPq, sendo vice-coordenadora do Núcleo COEDUC/UNEMAT.



ITAMAR ADRIANO TAGLIARI. possui graduação em Educação Física pela UEM (1995), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela UFSM (1999) e doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente pela UNICAMP (2006). Atualmente é professor adjunto da UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: esporte, crescimento e aptidão física em contexto, com ênfase em Povos Indígenas.



JACQUES GAUTHIER. É professor no curso de Direito do Centro Universitário Jorge Amado (Salvador, Ba). Criador da Sociopoética, metodologia com a qual desenvolveu muitas pesquisas com povos colonizados e grupos-pesquisadores afrodescendentes e indígenas. Membro do Comitê científico da ARIC, Associação de Pesquisa Intercultural, ele participa atualmente de um grupo de pesquisa sobre o “Assédio moral em ambiente de trabalho” e desenvolve a *epistemologia da vacuidade*, a partir de Nâgârjuna e de experiências ayahuasqueiras.



MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA. É Doutora pelo Depto. de Antropologia da Universidade do Texas, Austin - USA (1987), Livre Docencia pela Universidade Estadual de Campinas (1997), Mestre e Graduada pela Escola de Educação Física da USP (1980 e 1982). Docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e responsável pelo Laboratório de Antropologia Bio-cultural desta Instituição, onde desenvolve projetos sobre atividade física, jogos e esportes numa dimensão sócio-antropológica, elegendo representações sociais, identidades e grupos étnicos (indígenas, ribeirinhos). Professora da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP - Área de Concentração Educação Física e Sociedade, linha de pesquisa Esporte e Sociedade. Foi Professora Convidada na Universidade Católica de Leuven - Bélgica e Universidade Estadual do Centro Oeste - PR.



JOSÉ RONALDO MENDONÇA FASSHEBER. É antropólogo filiado à ABA (Associação Brasileira de Antropologia) e educador físico. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1993), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2006).

Tem maior experiência, produção e atuação em Antropologia Social, com ênfase em Antropologia do Corpo e da Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: Corpo e sociedade, Kaingang, etnohistória e etnologia indígena e também nas Relações de Gênero (programa de efetivação da Lei Maria da Penha e Brasil sem Homofobia). Em 2009, recebeu o 1º Premio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social do Ministério do Esporte em duas categorias: melhor tese (região sul) e melhor ensaio (nacional).



LILIANE DA COSTA FREITAG. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1991), mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997) e doutorado em História [Franca] pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional Latino-Americana, atuando principalmente nos seguintes temas: História

e região, colonizações modernas, identidades, memórias, fronteira, história territorial paranaense. Integra os grupos de pesquisa Cultura, Etnias, Identificações coordenando a linha de pesquisa história e região da Universidade Estadual do Centro-oeste, PR e o Núcleo de Referência agrária da Universidade Federal Fluminense. É autora da obra *Fronteiras perigosas, migração e brasilidade no extremo-oeste paranaense*, publicado pela Edunioeste, 2001.



DARCI SECCHI. É graduado em Pedagogia, mestre em Educação e doutor em Antropologia. Participou por duas décadas de projetos de educação, saúde e desenvolvimento econômico voltados para povos indígenas de Mato Grosso e da Amazônia. Foi subsecretário de Educação de Mato Grosso e do município de Cuiabá e consultor em instituições públicas brasileiras e da cooperação internacional. Em 1994 vinculou-se ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso onde desenvolve atividades

de graduação e pós-graduação relacionadas aos assuntos indígenas e às populações rurais e ribeirinhas. É tutor do PET -Programa de Educação Tutorial do MEC.

ISBN 978.85-327-0343-9



9 788532 170343 9

“[...] Livros bons e comuns trazem informações. Livros menos comuns, formações. Este junta, o incomum à convocação! Não permite indiferença, menos ainda, neutralidade. Estamos nas entreteias dos encontros entre muitos mundos, por vezes ciumentos de possuírem a versão final, derradeira e terminal sobre todas as coisas e a ameaça de quem colocar uma só pedrinha, tiquinha, no caminho da prepotência. Precisaremos, nós mesmos, muita água e sabão ainda para tirar a nossa própria maquiagem, para que do jeito que nascemos, reaprender, de novo e outra vez, o mundo, a vida, os valores e os sentidos outros. Tentando comungar na direção do olhar do outro e da outra, como boa notícia, trazida na nossa bagagem de forasteiros. A condição primeira de nos sentir em casa, é o acolhimento prévio, da beleza deste outro mundo e dos seus povoadores. [...] Há muito a agradecer àqueles e àquelas que nos permitiram o esforço de melhor compreendê-los, e que capturaram nossos corpos animados para as suas lutas.”

Luiz Augusto Passos



Ministério
do Esporte

