

ALFREDO ANASTÁCIO NETO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA
MUNICIPAL INDÍGENA “MARCOLINO LILI”: UMA
POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO ÉTNICO.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
AGOSTO 2007**

ALFREDOANASTÁCIO NETO

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA “MARCOLINO LILI”: UMA POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO ÉTNICO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de Concentração: Linha 3 Diversidade Cultural e Educação Indígena
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
AGOSTO 2007**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA
MUNICIPAL INDÍGENA “MARCOLINO LILI”: UMA
POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO ÉTNICO.**

ALFREDO ANASTÁCIO NETO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Beleni Salete Grandó (UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Marina Vinha (UCDB)

**Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento (UCDB)
(orientadora)**

DEDICATÓRIA

Para os meus amores

Lora,

Loreanna e Pedro que,

no percurso dos meus estudos

muitas vezes abriram mãos de seus tempos comigo

e de utilizar o computador, em função dessa produção.

A Carmem Lúgia Anastácio de Oliveira Vigue, minha irmã pelos

encaminhamentos e informações que muito contribuíram

na realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter colocado pessoas com as quais pude contar no propósito deste trabalho, em especial:

À Prof^a. Dr^a. Adir Nascimento Casaro, pela maneira ética e construtiva, com que conduziu para a realização desse trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Marina Vinha e Prof^a. Dr^a. Beleni Salette Grandó pelas sugestões críticas apresentadas durante a qualificação.

À Direção do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC/ IESF, pelo apoio financeiro concedido para estudo e pesquisa.

À Prefeitura Municipal, a Secretaria de Educação de Aquidauana, e a assessoria pedagógica pelo acesso aos dados e informações.

À comunidade indígena Terena do PI de Taunay, em especial a Aldeia Lagoinha, na pessoa do Cacique Sr. Rosalino.

À Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”, a Direção, a Coordenação, ao professor de Educação Física, ao Secretário e aos funcionários pela acolhida e cooperação na pesquisa de campo.

Ao grande incentivador, amigo e coordenador do curso de Educação Física do IESF/FUNLEC, Jorge Eto, prova de que amizade e profissionalismo se completam, quando se é competente.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, Área de Concentração: Linha 03 Diversidade Cultural e Educação Indígena, Pe. Leal, Rejane e Rute posso dizer que foi um grande aprendizado.

ANASTÁCIO, Alfredo Neto. *A educação física escolar na escola municipal indígena Marcolino Lili*: uma possibilidade de fortalecimento étnico. Campo Grande, 2007. --- p.Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Educação Física, na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili na Lagoinha, no município de Aquidauana, no Estado de Mato Grosso do Sul trata-se de um estudo realizado no Programa de Mestrado em Educação/UCDB na Área de Concentração: Linha 3 Diversidade Cultural e Educação Indígena . Para isso, fez-se a discussão da escola como instituição formadora, a sua função social, a escola plural, a educação intercultural e currículo, abordando sobre a diversidade étnica, as diferenças culturais e o rompimento com as práticas dominantes, o currículo e as relações entre conhecimento, poder e identidade social. Tem-se como objeto de investigação o ensino-aprendizagem produzido pela Educação Física Escolar Indígena, no Ensino Fundamental. História-se a trajetória da Educação Escolar Indígena Nacional, a legislação específica da Educação Indígena e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Apresenta-se a história da Educação Física Escolar, algumas abordagens e tendências, Concepção da Cultural Corporal de Movimento, seus objetivos e possibilidades numa perspectiva intercultural. Destaca-se a ocupação da região do Pantanal sul-mato-grossense pelos Terena, sua localização, a educação escolar e a Educação Física na Escola Municipal Marcolino Lili. Analisa-se a política pedagógica do município e o projeto Político Pedagógico da Escola Municipal indígena “Marcolino Lili”, a Educação Física Escolar, entrevista o Diretor, o Coordenador, o Professor de Educação Física da referida escola. Analisa-se também, às concepções da Educação Física escolar, e as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Buscam-se subsídios para a reflexão que articulem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos a partir de suas histórias, cultura, organização social. Esses subsídios poderão ajudar na construção de um Projeto Político Pedagógico e na possibilidade da prática pedagógica da Educação Física nas Escolas Indígenas Terena na perspectiva intercultural.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Escolar Indígena, Educação Física Intercultural. Identidade.

ABSTRACT

The present work has as study object the Physical Education, in the Municipal School Aboriginal Marcolino Lili in the Lagoinha, in the city of Aquidauana, the State of Mato Grosso do Sul. This is about a study carried through in the Program of Mestrado in Education/UCDB in the Area of Concentration: Line 3 Cultural Diversity and Aboriginal Education. For this, it became quarrel of the school as formative institution, its social function, the plural school, the intercultural education and resume, approaching on the ethnic diversity, practical the cultural differences and the disruption with the dominant ones, the resume and the relations between knowledge, power and social identity. The teach-learning produced for the Physical Education is had as inquiry object Pertaining to school Aboriginal, in Basic Ensign. Historic it trajectory of the National Aboriginal Pertaining to school Education, the legislation specifies of the Aboriginal Education and the National Curricular Referential for the Aboriginal Schools. It is presented history of the Pertaining to school Physical Education, some boardings and trends, Cultural Conception of the Corporal one of Movement, its objectives and possibilities in an intercultural perspective. It is distinguished occupation of the region of the Pantanal south-weeds-grossense for the Terena, its localization, the pertaining to school education and the Physical Education in the Municipal School Marcolino Lili. It is analyzed pedagogical politics of the city and the project Pedagogical Politician of the Municipal School aboriginal "Marcolino Lili", the Pertaining to school Physical Education, interview the Director, the Coordinator, the Professor of Physical Education of the related school. It is also analyzed, to the conceptions of the pertaining to school Physical Education, and the activities developed in the lessons of Physical Education. Subsidies for the reflection search that articulate the differences between the citizens and enter its contexts from its histories, culture, social organization. These subsidies will be able to help in the construction of a Project Pedagogical Politician and in the practical possibility of the pedagogical one of the Physical Education in the Aboriginal Schools Terena in the intercultural perspective.

KEY WORDS: Aboriginal Pertaining to school education, Intercultural Physical Education. Identity.

LISTA DE SIGLAS

9º BEComb – 9º Batalhão de Engenharia e Combate.

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CEFAM - Centro de Formação de Professores para o Magistério

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPI – Comissão Pró-Índio – no Acre

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

EMI – Escola Municipal Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA-

ISAMU - *Inland South American Mission Union*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MEC/SEF-

NOB – Noroeste do Brasil

OPAN – Operação Anchieta

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAIM - South American Indian Mission

SPI-LTN- Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UCDB- Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal

LISTA DE ANEXO

- ANEXO 01 - Entrevista do Diretor da E.M.I. Marcolino Lili, profº Paulo Baltazar
- ANEXO 02 – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili
- ANEXO 03 - Lei Municipal N. 1701/99 – Altera a denominação da Escolas Municipais
- ANEXO 04 – Projeto Raízes do Saber
- ANEXO 05 – Matriz Curricular da E.M.I. Marcolino Lili
- ANEXO 06 – Quadro de Servidores da E.M.I. Marcolino Lili

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I -	21
1.1 A ESCOLA E SEUS SIGNIFICADOS SOCIAIS.....	21
1.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CURRÍCULO.....	28
1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	42
CAPÍTULO II	51
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES.....	51
2.2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	60
2.3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO.....	66
CAPÍTULO III	74
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL - INDÍGENA –É POSSÍVEL?!.....	74
3.1.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL para as ESCOLAS INDÍGENAS	79
3.2 O POVO TERENA NA ALDEIA LAGOINHA	83
3.2.1 ONDE VIVEM OS TERENA.....	91
3.3 ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA LAGOINHA	96
3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ALDEIA LAGOINHA.....	110
CONSIDERAÇÕES	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX, muitas vozes, ainda dispersas, pesquisas tentam desenredar a história, a fim de melhor entender o processo de assimilação e integração à comunidade nacional, pelo qual vem sofrendo os povos indígenas, sobretudo no que se refere ao que deve e, ainda, pode ser feito, daqui para frente para desnaturalizar tal processo, cujos valores foram e são ditados pela cultura hegemônica.

Tento engrossar o coro dessas vozes, ao apresentar esse trabalho que se vale dos estudos interculturais, teoria que ganha força na contemporaneidade, uma vez que possibilita reflexões sobre as sociedades e suas diferenças culturais, como bem discutem Souza e Fleuri (2003, p. 54),

Somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais.

Tendo como pressuposto o convívio em uma sociedade multiétnica, na qual as múltiplas relações são estabelecidas a cada momento e os valores são recriados, e reconstruídos de modo flexível, e como parte integrante dessa rede complexa, neste trabalho busco formas possíveis para que o saber escolar interaja com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do processo escolar indígena.

Orientado pela perspectiva intercultural o objeto de estudo é a Educação Física, na Escola Municipal Indígena da Lagoinha localizada na Reserva Indígena do Bananal, no município de Aquidauana, no Estado de Mato Grosso do Sul, a 128 km da Capital-MS.

Este estudo é fruto da experiência como professor de Educação Física, do Ensino Fundamental na escola da Terra Indígena do Bananal, no município de Aquidauana. Durante três anos, período de 1989-1991, atuei como professor, em duas das cinco escolas localizadas em área indígena. Mesmo sendo um grupo étnico diferente, o modelo de ensino utilizado nessas escolas seguiam o padrão das escolas municipais urbanas e rurais.

Nesse período desenvolvi um trabalho na perspectivas da escola envolvente, sem considerar as diferenças culturais, organização social e familiar, línguas e técnicas corporais das referidas comunidades.

Destaco o fato de que nas escolas das reservas indígenas a prática pedagógica da Educação Física tinha uma tendência tecnicista, com ênfase ao desenvolvimento físico e ao desporto. Dessa forma, as aulas de Educação Física centralizavam-se em atividades recreativas¹ e nas modalidades desportivas como atletismo, voleibol e futebol, praticados em espaços improvisados, construídos pelos alunos, com meu auxílio.

Nesse contexto, predominou a visão instrumental da Educação Física escolar, que assume as funções de ordem: *compensatória; utilitarista; moralista*, conforme descrevemos no primeiro capítulo. Portanto, as aulas de Educação Física nas escolas das reservas indígenas contribuíram para a educação e formação social da criança, tendo como perspectiva integrá-la à sociedade majoritária, mascarando os conflitos presentes entre índios e não-índios.

¹Atividades recreativas – às vezes a proposta da atividade era feita pelo professor, em outras pelos alunos. Havia algumas atividades diferenciadas apresentadas pelos alunos, mas não foram registradas.

Ao desenvolver a prática pedagógica em um contexto indígena, com costumes e culturas diferentes contrastando com a cultura dos professores não índios, faz-se necessária à reflexão dessa ação. Freire (1996.p.39) argumenta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse contexto, a reflexão da prática pedagógica da Educação Física em áreas indígenas, tem como base a perspectiva intercultural. Segundo Fleuri (2001.p.12), os estudos interculturais possibilitam “entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas”.

Como professor trabalhei em espaços com culturas diferentes, pois paralelamente a atuação nas escolas do município, no período de 1985 a 1992, atuei como professor no Centro de Formação de Professores para o Magistério – CEFAM - na Escola Estadual Jango de Castro e E.E. Cel. José Alves Ribeiro, onde ministrei as disciplinas Metodologia do Ensino da Educação Física e Recreação e Jogos.

Essas experiências possibilitaram a participação em grupos de estudos em busca de novas alternativas e concepções pedagógicas, que proporcionaram mudanças e atitudes significativas no processo de ensino aprendizagem, na convivência e na relação de grupos diferenciados.

As experiências como educador levaram-me a criar e recriar condições, estratégias e respeitar as possibilidades dos alunos, seus anseios e suas necessidades.

A partir destas vivências busquei resposta nas ciências sociais para as questões educacionais no que se refere à hegemonia do ensino-aprendizagem frente às diferenças culturais do homem globalizado, sobretudo o indígena. Tal fundamentação justifica-se para

compreender a complexidade do mundo contemporâneo, haja vista que, cada sociedade desenvolve padrões culturais de acordo com as necessidades de seu tempo, de seu homem.

Foi importante também, a participação no trabalho social para as crianças carentes do bairro Santa Terezinha, em 1988, como coordenador da Unidade Desportiva de Aquidauana. O projeto denominado "Bom de bola, bom na escola", contemplava a realização de atividades recreativas, práticas desportivas, reforço escolar e merenda. Foi desenvolvido em parceria com o CEFAM - magistério - que disponibilizou as alunas da disciplina Prática de Ensino para prestarem serviço voluntário oferecendo reforço escolar às crianças participantes do referido projeto.

Ainda em 1988, como aluno do Curso de Pós-Graduação - Nível de Especialização em Educação Física Escolar na UFMS – apresentei como trabalho de conclusão de curso a pesquisa "A problemática da Educação Física nas séries iniciais nas Escolas da Rede Estadual de Aquidauana". O estudo contemplou a reflexão do professor enquanto agente mediador de conhecimento, ampliando a discussão sobre os problemas da Educação Física nas séries iniciais e as possibilidades de mudança na prática educativa.

A atuação como professor, no magistério – CEFAM, e nas escolas nas áreas indígenas, foi um grande aprendizado: aprendi a ser paciente, entender antes de ser entendido, ouvir antes de falar, observar antes de agir, respeitar e conviver com cultura e com pessoas diferentes.

Nessa atuação como docente, em um pequeno espaço geográfico convivemos com diversos grupos sociais com diferentes padrões culturais. Esses grupos fazem parte de um contexto maior, de diferentes grupos sociais, vivendo em diferentes espaços, falando, agindo, convivendo entrecortados com realidades econômicas, culturais, lingüísticas e sociais.

Essas sociedades multiétnicas e multiculturais estão presentes no campo da educação e desafiam a elaboração de novas propostas. Penso que reconhecer e integrar diferentes identidades culturais é um desafio que se impõe. Um exemplo é o desafio da educação para as populações indígenas centrado na implantação da escola diferenciada, um espaço complexo de intercâmbio, interações e conflitos entre diferentes culturas, tendo como princípio básico seus processos próprios de aprendizagem.

A educação escolar indígena se consolidou por meio da regulamentação da Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9394/96, que garantem às sociedades indígenas, em seus artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural.

Outro momento importante para as populações indígenas foi o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), no apoio à formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas no país. O RCNEI representa um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular das escolas, possibilitando as diferentes comunidades indígenas inserir no âmbito escolar a linguagem, o canto, as danças, artesanatos e as manifestações corporais.

Dentre essas produções culturais algumas foram incorporadas pela Educação Física escolar em seus conteúdos (Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Física): o jogo; o esporte; a dança; a ginástica; a luta, que têm em comum a representação corporal, com características lúdicas dos diferentes grupos sociais.

Essas produções foram desenvolvidas ao longo do tempo até se tornarem movimentos mais eficazes ou significativos, surgiu daí uma grande diversidade de conhecimentos, os quais foram recriados, ressignificados e transformados, constituindo uma cultura corporal de movimento.

Na educação escolar indígena a Educação Física escolar pode ser concebida como uma disciplina que permite ao aluno vivenciar as diversas manifestações corporais, possibilitando usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.

Cumprido, pois, neste trabalho fazer levantamento especificamente na escola indígena, elegendo a Educação Física Escolar Indígena, no Ensino Fundamental, tendo como pressupostos teóricos os enfoques dos estudos étnicos e interculturais, difundidos, sobretudo, por Bhabha (1998), Barth (2000) Hall (2004), Mauss (2003), Daolio (2004) e Fleuri (2003). As políticas públicas pós 1988: Leis de Diretrizes e Bases 9394/96, a Resolução 03/99 (CEB), os documentos oficiais como Referencial Curricular para Escolas Indígenas (MEC/SEF, 1998), Referencial Curriculares Nacionais da Educação Física (MEC,1997) também darão suporte para ampliar as discussões pretendidas.

Partindo desse enfoque, busco a escola, especificamente a escola indígena, elegendo como objeto a Educação Física Escolar Indígena, como componente curricular no Ensino Fundamental, através da investigação e compreensão do ensino-aprendizagem produzido pela Educação Física na Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”, no município de Aquidauana-MS. De forma específica, torna-se necessário questionar o ensino da Educação Física em escolas indígenas: Qual conhecimento cultural é priorizado pela Educação Física nesta escola Indígena? Como esses conhecimentos são trabalhados nesta escola Indígena?

De início, cabe-nos uma compreensão maior da composição-organização de uma proposta pedagógica em uma situação diferenciada e intercultural, considerando a argumentação apresentada por Nascimento (2004, p.27) sobre a educação indígena: “hoje a

existência do indígena não se limita ao espaço físico e social da aldeia e por isso encerrá-lo nesse espaço, é negar a própria historicidade do indivíduo”.

Com esse intuito, adotou-se o seguinte percurso investigativo:

1. Levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana-MS, informações por meio de documentos, tais como: as Políticas Públicas do município para a educação indígena e Política Pedagógica para as escolas indígenas.
2. Levantamento na escola do Projeto Político Pedagógico e Planos de Ensino do ano de 2005 da disciplina Educação Física da E. M. Indígena “Marcolino Lili”
3. Entrevista ao professor de Educação Física e Diretor, da Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”..
4. Essas etapas de coleta de dados compreendida entre setembro de 2005 e junho de 2006, as informações obtidas através de documentos permitiram uma aproximação do objeto de estudo para averiguar as medidas propostas pelo órgão gestor, e as ações desenvolvidas na escola pesquisada como forma de maior aproximação da realidade.

Na observação do professor e dos alunos nas aulas de Educação Física procurou-se registrar, descrever, analisar e interpretar as ações do professor de Educação Física e dos alunos nas aulas de Educação Física, objeto de estudo deste trabalho.

Para compreender a prática pedagógica da Educação Física Escolar os critérios foram: a) observação das aulas pelo pesquisador foi visando identificar os "textos invisíveis" na prática escolar. É importante conceber que “na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE, & MENGA, 1986, p.26). Dessa forma, observei as aulas de Educação Física na EMI Marcolino Lili, na perspectiva do professor. Explicitarei ao professor as

intenções da pesquisa e o consultei, verbalmente, acerca de sua disposição em participar da mesma. O professor consultado aceitou, prontamente, participar. Os registros das observações das aulas foram feitos durante o período letivo dos anos de 2005 e 2006.

Foram observadas 24 aulas com duração de 60 minutos que aconteciam duas vezes por semana, optou-se pela observação nos mesmos dias e com as mesmas turmas para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos; b) a entrevista semi-estruturada foi considerada, juntamente com a observação das aulas, os instrumentos mais apropriados para coletar informações a respeito da ação pedagógica do professor. A entrevista foi realizada no mesmo dia das aulas com a duração aproximada de 65 minutos.

Para a realização deste trabalho foram assistidas de Educação Física, acompanhando a prática pedagógica do professor nas aulas do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries da Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”. Apresentaremos nesse trabalho pontos referentes à prática pedagógica e a possibilidade de uma Educação Física intercultural na referida escola.

No primeiro capítulo discuto a escola com um breve percurso da escola tradicional à escola intercultural, da perspectiva monocultural ao reconhecimento da diversidade cultural: a perspectiva intercultural. Discuto, ainda a Educação Escolar Indígena e as suas possibilidades como palco para o processo de transformação social.

No segundo capítulo apresento um breve histórico da Educação Física Escolar, suas concepções, abordagens e, entre elas a cultura corporal de movimento.

No terceiro capítulo, discorro sobre o processo de escolarização do Território Indígena Bananal, especificamente da Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili” da Aldeia Lagoinha, e seus atores e colaboradores para que se concluísse essa pesquisa. Apresento também o contexto escolar da Aldeia Lagoinha, a perspectiva para as aulas de

Educação Física Intercultural, e, analiso os resultados da pesquisa a partir da fala do diretor, coordenador pedagógico e professor de Educação Física e os diversos atores da referida escola, tendo em vista a Educação Física numa perspectiva intercultural com subsídios para a construção desse processo.

Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade escolar da qual os alunos e as alunas são parte, cria-se a possibilidade de por meio da história oral e da cultura registrar vivências que talvez possam enriquecer a experiência de aprendizagem.

A Educação Física poderá descobrir e oportunizar aos alunos a capacidade de expressão através de inúmeras linguagens corporais e seus significados: cantando, dançando, jogando, lutando, praticando esportes e ginásticas e também a linguagem oral.

Além das linguagens dominadas em seu cotidiano, na escola, estes alunos e alunas poderão ter acesso a tantas linguagens corporais quanto forem postas a sua disposição, o que é responsabilidade de uma Educação Física e de uma escola comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político da comunidade indígena na perspectiva de uma educação intercultural.

CAPÍTULO I

1.1 A ESCOLA E SEUS SIGNIFICADOS SOCIAIS

Nos primeiros grupos humanos e nas pequenas sociedades, a educação processou por meio da convivência dos mais jovens no dia-a-dia da vida adulta. O aprendizado do cotidiano, a organização social, os meios necessários à sobrevivência do grupo, costumes línguas, crenças e tradições puderam ser transmitidos mediante uma comunicação simples, tanto pela oralidade, quanto pela observação direta das tarefas diárias.

Ao longo do tempo, o aumento populacional gerou novas demandas e necessidades, proporcionando uma sociedade cada vez mais complexa e de crescentes transformações, possibilitando a humanidade constantes mudanças em suas estruturas sociais e o aumento das diversificações de funções e tarefas.

Diante desse quadro, as sociedades complexas, com mecanismos criados pelos homens até então, não deram conta de garantir a transmissão do conhecimento construído em sua história, buscou-se então, a consolidação de outros meios para assegurar a participação dos mais novos no complexo empreendimento em que se enveredou boa parte da sociedade humana.

A socialização construída nos grupos nucleares de convivência do homem foi substituída desde o início e ao longo da história, por diversas formas de transmissão de conhecimentos, com a finalidade de suprir a ineficiência da garantia desses grupos iniciantes.

Segundo Sacristán (1998), foram criadas diferentes formas de introduzir os jovens no mundo, uma delas foi a denominada socialização secundária, desenvolvida por tutores, academias e escolas religiosas e laicas, consolidando um outro meio de intervenção mais específico, cuja função na sociedade, permanece até os dias atuais.

Assim, a escola, a família, a religião, grupos de amigos e demais pares, são “instituições” por meio da qual o sujeito se constrói e, ao ser construído, assimila hábitos, costumes e ideologias. Essas “instituições” formadoras se constituem em um espaço de lutas pelas transformações sociais.

É importante destacar que o processo de educação não pode ser atribuição única e exclusiva da família, em seu processo primário, ou relegado à escola em um segundo momento, mas a construção da educação ocorre por meio de um processo no qual o sujeito da educação se sujeita, em suas relações cotidianas, às diversas referências de convívio estabelecidas socialmente. Aqui, a cultura exerce um papel fundamental, visto como, geralmente de maneira inconsciente, os modelos culturais influenciam os comportamentos sociais. Portanto, a escola possibilita a ação social que coloca a educação e a cultura lado a lado. Constitui-se então, em um espaço de aquisição de conhecimentos e valores, configurando-se em instituição destinada a desenvolver o processo de socialização permitindo a reprodução cultural e social, assegurando a transmissão de conhecimentos da sociedade.

Em vários momentos a escola foi considerada conservadora sendo criticada e entendida como agente de alienação ideológica, pela realização de suas práticas comumente mecânica. Embora, nem sempre está totalmente subjugada aos pareceres de qualquer ideologia. Mais recentemente, a escola pode ser vista como um espaço, como qualquer outra instituição social, que ocorre interações marcadas por contradições e interesses conflituosos.

O discurso construído socialmente que atribui à educação o segredo para o desenvolvimento do país surge no interior da lógica funcionalista. As bases do pensamento funcionalista estão nas idéias de Durkheim (1858 -1917). Essa corrente sociológica vê a sociedade como um sistema formado por diversas partes interdependentes, que, assim acabam por formar um todo.

Assim, Durkheim (1973, p.34) defende a idéia de que sistemas educacionais devem atender à multiplicidade de grupos e classes presentes na sociedade, já que “nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”. Assim, temos uma teoria funcionalista que promove a estratificação social, definida como a valorização diferencial entre indivíduos e o seu tratamento como superiores e inferiores em relação aos aspectos socialmente relevantes.

Sob a luz desse princípio, torna-se evidente que o paradigma funcionalista busca integrar harmoniosamente os indivíduos que freqüentam a escola no âmbito social por meio da assimilação de valores determinados por um grupo específico da sociedade. Todavia, observa-se que seus procedimentos, além de não garantir o acesso ao conhecimento para todos, (constatado pelos fracassos escolares e sociais) favorecem a transmissão do conteúdo de forma assimétrico e, esses são marcados e viabilizam apenas

uma única concepção de mundo, de sociedade e de homem, negando qualquer possibilidade de representatividade de grupos culturais diferentes.

Ao discutir sobre a construção do papel social da escola, Azibeiro (2003) destaca que ao adotar como referência os padrões culturais hegemônicos a escola torna evidente a privação, déficit ou carência cultural de certos grupos sociais. Portanto, a perspectiva funcionalista estabeleceu no Brasil, um caráter de *educação compensatória*, em que a escola deveria suprir a “falta” de cultura de camadas populares e de diferentes grupos sociais, mediante prática assimilacionistas. Esse modelo tem como objetivo igualar as condições educativas para alunos culturalmente distintos pertencentes a grupos minoritários construindo, assim, estereótipos de família, alunos e comunidades, entendendo-as como desestruturadas e desestruturantes.

Nesse sentido, a escola se pautou pela função de oportunizar a apropriação da cultura dominante, tida como universal. Estas práticas ainda se encontram presentes na cultura escolar, apoiada em uma concepção etnocêntrica de sociedade, com o poder de decidir e muitas vezes impor o que acha ser melhor e o que é necessário aos grupos culturalmente diferentes.

Para Gramsci (1991) hegemonia é entendida como a forma por meio da qual a cultura dominante exerce a dominação sobre as classes dominadas. O caminho pelo qual se processa a dominação não se constitui por imposição política ou repressão, e nem por construção deliberada de normas, regras e regulamentos para assegurar a ordem social. A dominação é construída sutilmente, mas com consistência por meio de práticas sociais, formas de conhecimento, pacto de classes e estruturas sociais produzidas em locais de consenso e sociais: igreja, escola, exército e os meios de comunicação de massa.

Essas instituições, dentre elas a escola, se encarregam de transformar as práticas sociais em práticas sistemáticas de regulação e normatização estabelecidas pelo seio das sociedades, de forma que essa regulação torna-se verdadeira e naturalizada, e concede o poder à classe dominante para estabelecer a ordem do que é certo ou errado, para adaptar os grupos sociais às necessidades e aos encaminhamentos contínuos da sociedade.

No âmbito escolar, a hegemonia atua por conta dos métodos e abordagens de ensino empregados, dos conteúdos pré-estabelecidos, do livro didático, do sistema de avaliação sem a devida reflexão e sobre interesses e os valores que neles estão implícitos.

Assim como a escola pode se constituir em um espaço de conformação e mesmice, como um instrumento da cultura dominante, ela pode proporcionar um rico espaço de oposição a essa hegemonia, e a conseqüente transformação da sociedade.

As sociedades contemporâneas são heterogêneas. Segundo Hall (2003) as condições de migração e deslocamentos da humanidade são provenientes das guerras, da mobilidade de mão de obra, do rápido desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte. Esses movimentos consolidaram novos arranjos dos espaços sociais e a estruturação de grupos diversificados, com culturas próprias, e com todos os problemas de uma inserção social.

Diante desse deslocamento surge a problemática: a nova ordem mundial requer uma configuração educativa que contemple essa sociedade multicultural. A escola plural é o espaço apropriado para o conhecimento, aproximação e valorização dos diferentes. Multicultural é um termo qualificativo e refere-se aos problemas de governabilidade apresentados por diferentes comunidades culturais que convivem e tentam construir uma vida em comum, preservando algo de sua identidade de origem (Hall, 2003).

A concepção multicultural é por definição plural. Nessa vertente, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada sociedade desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura própria. Saliento, que assim como existem variadas sociedades multiculturais, existem também, diversas correntes de multiculturalismo, algumas apresentam conotações políticas que envolvem tanto as relações de força quanto tentativas de construção de uma sociedade democrática.

Nesta questão, Hall (2003) pode dar sua contribuição. Ele aponta seis tipos de multiculturalismo: o conservador que insiste na assimilação da diferença às tradições e aos costumes da parcela dominante da sociedade; o liberal, que procura integrar rapidamente os diferentes grupos, em busca da cidadania individual universal, porém aceita práticas culturais apenas no âmbito particular, pois busca alcançar objetivos capitalistas; o comercial, que não aborda a distribuição de riquezas e poder desde que as diferenças sejam reconhecidas e, assim resolvidas no consumo privado; o corporativo, que busca administrar as diferenças culturais em função dos interesses do centro (grandes potências/elite); o plural, que afere as diferenças grupais em termos culturais e concede os direitos de grupos de grupos a diferentes comunidades e, por fim o crítico, com caráter revolucionário, tendo as resistências e as relações assimétricas de poder como enfoque. Ou seja, não se trata de política “una”, verdadeira e acabada.

Tendo como fundamentação a argumentação apresentada por Hall (2003) é importante destacar que o Estado-nação tem uma proposta diferente, pois se assegura na política neoliberalista, e se afirma no pressuposto da homogeneidade cultural fundamentada nos valores universais, seculares e etnocêntricos. Nesse caso, o monoculturalismo é formatado para que todos os povos e grupos compartilhem, em condição equivalente de uma cultura universal.

Prosseguindo a nossa discussão sobre multiculturalismo, podemos usar como exemplo multicultural as diferentes sociedades presentes em nosso país, nas quais as características culturais são heterogêneas. Configura-se então em um desafio elaborar novas perspectivas e propostas para compreender e enfrentar as questões da pluralidade cultural em nosso contexto nacional. Esse desafio está presente no espaço escolar instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais cujas orientações requerem um trabalho voltado para a pluralidade cultural. Entretanto, foram incipientes os debates sobre a proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil.

Penso que é importante acrescentar, que algumas iniciativas para atender essa temática foram desenvolvidas em projetos específicos. São alguns estudos voltados para as escolas indígenas e algumas experiências inovadoras atreladas a diferentes grupos étnicos.

Essa iniciativa surgiu por se acreditar que as diferenças culturais dos alunos que chegam às escolas são freqüentemente ignoradas nas práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas pelos professores. Nesse caso, aqueles alunos que apresentam padrões culturais diferentes dos preconizados pelo sistema escolar são excluídos.

Portanto, desafiar preconceitos e propostas pedagógicas que discriminam padrões culturais e preconizam um monoculturalismo artificial constituem pontos cruciais para viabilização de novas práticas educacionais, com novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Essas práticas escolares são historicamente afirmadas e legitimadas pelas representações do efeito discursivo pedagógico que garantem a escola como instituição capacitada pela organização do saber. Ao passo que a escola, por possuir e produzir sua cultura, desempenha um papel importante na sociedade, pois não apenas forma os indivíduos, mas penetra e transforma a cultura da sociedade.

Penso então, que cabe à escola nesse momento em nível das práticas educacionais estabelecer um diálogo entre as diversas produções culturais e os conflitos que delas surgem em busca de novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Essa proposta pedagógica deve contribuir para a construção de novos significados consolidando as identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Em particular a Educação Física em espaços diferenciados deverá considerar a especificidade da comunidade local e a situação concreta dos alunos a fim de desenvolver as competências necessárias à formação integral do cidadão. Assim a escola estará favorecendo a voz das diversas culturas e a participação cidadã dos seus atores.

1.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CURRÍCULO

Segundo Hall (2004,p.60) “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero”, esses diferentes grupos tendem preservar sua cultura, reproduzindo-a e transformando-a assegurando dessa forma a sua continuidade. A diversidade étnica é uma das características da população brasileira. Ao discutir sobre as complexas relações que se estabelecem entre os diferentes modos de identidades culturais, Grando e Hasse (2001,p.102) afirmam:

Na sociedade brasileira, o ser diferente faz parte da sua própria formação cultural, que é pluralista. A diversidade cultural interna dessa sociedade envolve diversos modos de viver em diferentes espaços que vão sendo construídos culturalmente, por grupos de pessoas que neles vivem e dão-lhe significado, identificando-se e envolvendo-se afetivamente, como parte essencial de existir.

Podemos considerar que “[...] qualquer grupo social estável; pode vir a construir uma identidade cultural; sejam as classes sociais, as identidades regionais, os grupos sócio-profissionais[...]”(VIEIRA,1999.p.150), diante da situação a diversidade se constitui em

identidade e diferença. Dessa forma a identidade é dita através daquilo que se é, ao mesmo tempo em que afirmo o que eu sou, de forma oculta está negando e dizendo o que não sou, o diferente. Ao fazer a afirmação da identidade, estabelecemos a diferença, definimos o que significa pertencer ou não pertencer, incluir ou excluir. Nessa mesma direção, argumenta Silva (2000.p.82)

Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relação de poder.

Esse processo de divisão social “nós” e “eles” é classificatório e, por conseguinte promove a hierarquização a partir daquilo que podemos ou não considerar. Nesse caso, são definidas por oposições binárias que polarizam as classes instituindo valências positivas e negativas. Na luta pela afirmação da identidade e, ao estabelecer a diferença entre grupos sociais, está inserida uma competição mais ampla por recursos simbólicos e materiais da sociedade, dessa forma elas (identidade e diferença) “não são inocentes, são impostas e mantêm estreitas conexões com relações de poder”.(SILVA, 2000,p. 81).

Tomemos então a identidade e diferença como resultados de um processo de produção simbólica e discursiva, que:

[...] estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado – Cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recentemente expressa essa mesma idéia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. (SILVA. 2000.p.89).

A representação é, dessa maneira constituída pela produção de significados sociais que são criados através dos diferentes discursos. A identidade e a diferença são resultados de atos de criação lingüística e são produzidos pelas pessoas nas relações culturais e

sociais. Daí que, o mundo social é representado pelos significados das diferentes culturas, das raças ou etnias que são produzidos e transmitidos através das relações sociais.

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 200.p.91).

A representação então é, como qualquer sistema de significação uma forma de atribuição de sentido e ocupa um lugar central nos movimentos sociais ligados à identidade. Na diversidade cultural brasileira estamos sempre em contato com grupos sociais com diferentes crenças, valores, vestimenta e hábitos alimentares que refletem a multiculturalidade da qual também fazemos parte. Ao se cruzar fronteiras culturais, em territórios simbólicos de diferentes identidades, pode-se perceber que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar”. (FLEURI, 2003.p.11).

A discussão sobre o tema educativo das relações interculturais surgiu na Europa no período pós-guerra, com a intenção reflexiva e de intervenção no problema de inserção dos imigrantes. A partir da década de 1970, em muitos países o discurso sobre interculturalidade passou a ocupar o lugar central nos debates sobre educação, em função da diversidade étnica e cultural ter se tornado foco de preocupação nos países desenvolvidos.

Em 1978, a Unesco lança a “Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais”. Este foi um dos primeiros documentos fundamentando a educação intercultural. Esse documento tem como proposta uma educação para a paz e prevenção do racismo, e vê a educação intercultural como a condição de suporte para as sociedades multiculturais.

A partir desse termo, tanto os governos quanto as sociedades civil se mobilizaram e de formas mais variadas procuram dar respostas a essa questão. Uma dessas propostas apresentadas pelos governos, diz respeito à educação intercultural como parte de suas políticas com grupos étnicos e nacionais que fazem presentes nos diversos países.

Assim constatamos como são constituídos diferentes propostas com relação as sociedade multiculturais como destaca Azibeiro (2003, p. 92).

de modo geral, na América do Norte enfatiza-se convivência entre múltiplas culturas. Na Europa, o debate tem se constituído a partir da inserção de imigrantes estrangeiros. Na América Latina, tem predominado a formação de propostas de educação bilíngüe, para valorizar a relação entre populações indígenas e nacionais.

Na década de 1980, diferentes organizações do continente europeu passaram a se preocupar de forma mais efetivas com o aumento do fluxo imigratório nos países desse continente e resolveram tomar algumas medidas, visando melhorar a relação dos imigrantes com a sociedade local.

Essa nova configuração das políticas nacionais para as minorias tinha como finalidade e deixava transparecer o rompimento com as práticas dominante anteriores, chamadas de integracionistas e assimilacionistas. Em alguns países o modelo integracionista era pautado na integração gradual do indivíduo à cultura, a língua, aos costumes, à sociedade e à economia do país. Já em outros países, o modelo assimilacionista não estaria voltado para o indivíduo, mas para certos segmentos da sociedade, sendo uma tentativa de adequação das minorias aos valores nacionais através dos meios de comunicação e da escola.

Fica evidente que, enquanto um modelo pretende integrar as diferentes culturas à unidade nacional (que se acreditava existir), através de uma estratégia baseada no indivíduo, o outro modelo tem suas políticas fundamentadas nos grupos sociais. Todavia,

ao desenvolver essas políticas, esses países têm em comum a dificuldade de lidar com a diferença e também o desejo de eliminá-las.

Essa situação não se apresenta de forma diferente nos países da América Latina, onde a diversidade está presente nas cidades. Ao discutir sobre o cenário de povos e culturas latino-americanas, Silva (2003, p. 40) apresenta o seguinte argumento sobre a diversidade “uma diversidade historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, pautaram-se pelo ideal homogeneizador do Estado-Nação”.

Os países latinos percorreram um caminho parecido ao dos países europeus na realização de um projeto nacional hegemônico, com práticas homogeneizantes com a finalidade de construir uma sociedade coesa e unicultural. Esse processo contou com a participação do sistema formal de educação, que ao educar os grupos minoritários utilizavam mecanismos e instrumentos que negavam sua própria identidade e seus conhecimentos.

No Brasil os debates sobre as relações multiculturais e interculturais na educação são muito recentes. O estudo é concebido a partir dos referenciais que estão sendo elaborados na Europa e na América do Norte. O Brasil avançou na última década, nos meios oficiais, da educação intercultural, principalmente no que se refere às populações indígenas; o referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998) é um exemplo desta política.

Portanto, o debate sobre educação intercultural é um tanto complexo, como referencial nos pautamos nos estudos do autor Homi Bhabha², Reinaldo M. Fleuri³, entre outros, para a construção do meu trabalho.

² Homi K. Bhabha. Ensina Teoria da Cultura e Teoria da Literatura na Universidade de Chicago. É também professor visitante de Ciências Humanas no University College, de Londres. Organizou o volume de ensaios

Ao tratar da multiplicidade de práticas culturais, a primeira questão importante a ser concebida é a distinção entre diversidade cultural e diferença cultural. Nesse sentido, Bhabha (1998) argumenta que a diversidade cultural diz respeito ao reconhecimento das variedades de culturas existentes em nossa sociedade complexa. Ela concebe e admite a existência da multiplicidade de práticas, valores, costumes e significados. Esses significados (representações) plurais, por vezes são compreendidos em sua diversidade como pré-dados, que sempre existiram, idealizados, sendo tomados como algo natural, automático, inerente, intocados pelas inter-relações. A concepção de diversidade cultural apresenta uma tendência à folclorização da cultura e tradições, considerando a miscigenação, o sincretismo, como uma consequência a ser, tanto quanto possível, evitada ou ao menos desprezada.

Ainda, segundo Bhabha (1998) a diferença cultural apreende o próprio processo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos. As diferenças culturais nesse caso, não são vistas como dados ou evidências construída de forma natural e antagonica, mas como construções histórico-culturais, estabelecidas a partir de relações de poder, possibilitando aos diferentes grupos sociais redescobrir e reconstruir os valores positivos de suas culturas específicas – resignificando-as.

Bhabha (1998) discute as diferenças culturais não como dados naturais, mas como relação de força permanentemente reinstituída, cria-se o espaço, o *entrelugar*, em que preconceitos e estereótipos podem ser desconstruídos, recriados, ou ressignificados.

Nation and Narration (1990), além de ter publicado inúmeros textos sobre pós-modernidade, pós-colonialismo e identidade cultural.

³ Reinaldo M. Fleuri. É doutor em Educação (UNICAMP) e professor titular na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Núcleo de Pesquisa *Mover- Educação Intercultural e Movimentos Sociais* do Centro de Ciências dessa universidade.

O espaço educativo pode ser propício à reflexão crítica sobre o mundo. Nesse caso, temos a escola como lugar (espaço e tempo) que possibilita o encontro de diferentes grupos, gerações, gênero, classes sociais, portadores de necessidades especiais, enfim diversas culturas. Nesse espaço esses atores estabelecem múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma complexa trama de significações. Essas teias de significações estabelecidas na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes tornam-se a substância da educação intercultural.

Contudo, diante da diversidade e das diferenças sociais a escola muitas vezes não tem dado conta de desenvolver um processo de ensino que atenda o aluno conforme a sua origem social, muitas vezes, estes alunos sofrem discriminação e constrangimento e por fim, são conduzidos ao fracasso escolar. No entanto, aqueles alunos que permanecem no âmbito escolar recebem uma educação compensatória⁴, como forma de ajustá-los às regras familiares, sociais e para a profissão.

Libaneo (1994) argumenta que, na justificativa do fracasso escolar dos alunos a escola entende ser falta de vontade ou persistência do aluno, desconsidera as condições sócio-econômicas, a desigualdade social e sua própria responsabilidade. Diante da sociedade a escola mantém a posição de quem oferece oportunidades iguais a todos, e que para ser bem sucedido, dependerá das aptidões e do esforço individual de cada aluno.

Nesse sentido, é importante discutir o conceito de cultura defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), destinados ao terceiro e quarto ciclo, específico da Educação Física. Sua definição pode nos conduzir a entender a “cultura” como algo estático e não constituinte do sistema. A princípio, esta conceituação aproxima-

⁴ Este conceito foi apresentado na página 23.

se do relativismo cultural, ou seja, tende a relacionar as diferenças culturais com o distante, com o exótico e, em certa medida, com o separado e incompatível.

Da mesma forma, a expressão “cultura Corporal” comumente discutida no meio acadêmico é pouco compreendida no espaço profissional da Educação Física. Muitas vezes o uso de fundamentações provenientes de diferentes e até divergentes concepções tem assumido diferentes conotações. A utilização e o uso indiscriminado dessa expressão, em certas ocasiões tem provocado interpretações, repetidamente, inadequadas.

Estas posições podem gerar nos professores a ilusão que seus métodos, práticas e atitudes diante dos alunos com diferença culturais estão embasadas teoricamente. Fica evidente, no entanto, que seu discurso e prática são alicerçados pelo conceito de cultura, constituídos a partir de uma visão particularista ou universalista. Essa perspectiva justifica as práticas culturais colonizadoras e hegemônicas.

Esse é o quadro situacional da escola pública que não consegue dar uma resposta às exigências da sociedade do nosso tempo, marcada pelas diferenças e desigualdades sociais, onde as oportunidades não são iguais e muitos menos as condições sociais econômicas e culturais.

Mesmo que a população escolar seja heterogênea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas, entre outras, à distância entre as propostas apresentadas pelas instituições educacionais e o tipo, nível de saberes e interesses dos alunos divergem demasiadamente.

Assim, em determinados momentos, os professores podem afirmar que “todos os alunos são iguais” ignorando as diferenças que subjazem às culturas dos alunos. Penso que o problema reside no fato da heterogeneidade ser um desafio ao qual é difícil e trabalhoso dar uma resposta, pois grande parte das escolas tem dificuldades de “ver” as diferenças

culturais presentes nas salas de aula, tendo em vista que todos nós professores fomos socializados a olhar os alunos como “se fossem” todos idênticos.

Essa dificuldade leva a escola a enxergar os alunos de forma análoga, aprisionando-os em grupos/turmas homogêneas, dificultando a relação que nasce do conhecimento mútuo, da valorização do outro diferente, do diálogo autêntico entre professor-aluno, aluno-aluno. Em outras oportunidades, poderão assegurar que “todos são diferentes” desvalorizando as dimensões comuns entre as culturas e favorecendo práticas pedagógicas preconceituosas.

Temos então o desafio de construir na escola procedimentos que viabilizem novas abordagens e concepções para que possamos compreender e nos posicionar frente às questões sociais e frente às diferenças culturais. Esses procedimentos poderão transformar as relações sociais nas escolas específicas, diferenciadas ou não, a partir da reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas ou etnias, com o envolvimento dos alunos, alunas, professoras, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos, pais, mãe, ou seja, toda a comunidade escolar.

Segundo Fleuri (2003), para compreender a abrangência do tema interculturalidade, é necessário saber como se processa a cultura escolar nas relações dentro da escola. Para tanto, o autor faz a análise da *cultura escolar e a cultura da escola*. A primeira se apresenta com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização. A escola com a intenção de facilitar o acesso ao conhecimento, cria recursos pedagógicos, modifica espaços, realiza determinados rituais que se constituem numa cultura particular e independente não interagindo com os universos da cultura da escola.

A segunda, a *cultura da escola* é representada pela cultura vivida pelos professores e alunos, pais e funcionários. “Essa cultura consiste em um campo complexo no qual

circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas”. (SOUZA E FLEURY, 2003, p.72).

Portanto, a educação intercultural tem como pressuposto a inter-relação dos diferentes grupos socioculturais, suas relações, interações e trocas mútuas, bem como reconhecimento e valorização da diferença cultural. Deve ser abrangente, sem especificidades ou exclusividades de determinados grupos sociais. A educação intercultural afeta também o currículo em sua plenitude, ou seja, o que está explícito e o que está oculto, as relações entre os diferentes atores do processo educativo. Todas as ações realizadas pelo sistema educacional devem compreender e encontrar saídas/negociações desconstruindo o autoritarismo e a discriminação presentes na escola.

Quando colocamos em discussão e apresentamos os conceitos a respeito do currículo, pensamos apenas em conhecimento, não damos conta que o conhecimento que constitui o currículo está fundamentalmente, basicamente, centralmente envolvido naquilo que nós fazemos, naquilo que nós desenvolvemos, naquilo que somos, aquilo que podemos vir a ser.

O Currículo poderia ser conceituado de diversas formas. Na educação escolar Sacristán (1998, p.14), afirma que o currículo pode ser compreendido como um

conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno(...); programa de atividades planejadas, devidamente seqüencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor(...) como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes ; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas (...); como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à construção social da mesma.

No caso, o conceito predominante na escola seria aquele que Sacristán (1998), define como clássico e que representaria um conjunto de matérias ou conhecimentos seqüenciados que os alunos deveriam seguir num determinado tempo. O currículo dota a escola de conteúdo, estes são concebidos por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, todavia, pela condição histórica, as particularidades de cada contexto são adquiridas em cada sistema educativo.

Dessa forma, o currículo em seu conteúdo e nos contornos por meio dos quais se apresenta aos alunos e professores é uma formatação historicamente construída que se consolidou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Nesse sentido, penso que todos nós temos que entender que neste contexto educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. Isto, porque o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Ao discutir sobre currículo, Silva (2002) afirma ser preciso compreender as relações que se estabelecem entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas que o currículo atua na produção social. Ele entende também que a escola por meio do currículo promove a distribuição desigual de conhecimento, e se constituem em mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social.

É por isso que o currículo ocupa o espaço central dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui temos que observar que na política curricular em sua amplitude, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Essa ação é extensiva na prática de

significação em sala de aula, onde o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para produzir as identidades sociais que lhe sejam convenientes.

É importante ressaltar que o currículo em um sistema educacional possibilita a construção de uma cultura homogênea por meio, por exemplo, de um padrão de alfabetização universal e generalizante de uma única língua vernácula.

Penso que o currículo se apresenta como todas as práticas sociais inerentes ao espaço escolar, como um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, a nossa subjetividade, à nossa personalidade. Nesse momento, é oportuno trazermos para a discussão a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum* (“pista de corrida”), segundo Silva(2002, p. 43). Podemos dizer que, o “caminho a percorrer” é o currículo, e por meio dele acabamos por nos tornar o que somos. O currículo, portanto, é uma forma de política cultural e define relações de poder.

Um campo de teorização e investigação presente nas teorias do currículo são os Estudos Culturais⁵. Nesse campo, as sociedades capitalistas industriais são concebidas como lugares de divisões desiguais, com relação à etnia, sexo e outras. A cultura é o principal centro onde é estabelecida tal divisão, nela também se processam as contestações.

Nesse sentido, Costa (2002, p.138) ao discutir sobre as contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo afirma,

é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e

⁵ Os estudos culturais tiveram como base três textos produzidos no final dos anos 1950. Provenientes de família de classe operária e com a formação literária, Raymond Williams (1921-1988), Richard Hoggart (1918-) e Edward P. Thompson (1924-1993) elaboraram questionamento gerados a partir do predomínio dos meios de comunicação na veiculação e influência na divulgação da cultura, isto é, como as tradições e costumes da cultura da classe trabalhadora estavam sendo influenciados e transformados pelas próprias representações difundidas pelo *mass media*, criticando, ao mesmo tempo, as correntes literárias que desvalorizavam a produção cultural da classe trabalhadora. As suas obras afirmam que, no seio da classe popular, não existe apenas submissão, mas também resistência, e avançam no debate contemporâneo sobre a distorção que os membros da alta cultura apresentam sobre a cultura popular e a cultura de massa. (Mattelart, Armand, Introdução aos estudos culturais/Armand Mattelart, Érik Neveu, Marcos Marcionilo.2004)

fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.

Realço a afirmação da autora, lembrando que estamos inseridos e fazemos parte de um mundo social cada vez mais complexo. Temos então, um mundo social no qual a característica mais evidente é a incerteza e a instabilidade, num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto, num mundo no qual as questões de diferenças e da identidade se tornam tão centrais.

Então, é de se esperar que a idéia principal dos Estudos Culturais possa encontrar um espaço importante nas perspectivas sobre o currículo ou, ao menos, na contestação dos currículos que aí estão.

Assim como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, elas também possuem pedagogia. Fica evidenciado, que tanto a Educação como as outras instituições estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.

Nesse sentido, Costa (2002), argumenta que a coordenação e a regulação de pessoas, não são apenas realizados nos espaços pedagógicos das instituições como a escola e seus similares. Consideramos então, todos os locais da cultura em que o poder se organiza e se exercita, por meio da *pedagogia cultural*. Apresento como exemplo, programas de TV, novelas, filmes, jornais, revistas, *games*, livros, esportes, entre outros, são ambiente que educam, realizando pedagogias que moldam nossos comportamentos.

Portanto, temos pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições escolares, regidos pela dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo.

Uma das contribuições dos Estudos Culturais na teorização do currículo se constituiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico

escolar, de outro, o conhecimento cotidiano. Esse entendimento torna-se mais perceptível a partir do argumento apresentado por Silva (2002), que concebe o conhecimento como objeto cultural, e percebe que uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.

Nos Estudos Culturais, tanto os conhecimentos escolares, quanto o conhecimento cotidiano expressam significados sociais e culturalmente construídos. Esses conhecimentos influenciam e modificam as pessoas. Torna-se importante salientar que tanto os conhecimentos escolares, quanto o conhecimento cotidiano estão envolvidos em complexas relações de poder e de certa forma, buscam produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Ao equiparar a noção de conhecimento cotidiano com conhecimento acadêmico, essa perspectiva sugere que os conhecimentos advindos das comunidades escolares podem compor o currículo escolar, tanto quanto aqueles advindos da cientificidade.

Esse ponto de vista nos permite argumentar sobre os conteúdos da Educação Física que se afastam completamente das práticas sociais dos alunos. É o caso típico do ensino do bobinho⁶. Se prestarmos a atenção, verificaremos que tal jogo, quando é utilizado no interior da escola, comumente antecede, no desenvolvimento do conteúdo, as aulas de futebol e futsal, ou seja, o bobinho cumpre a função preparatória (habilidade técnica) para introduzir o esporte.

Raras são as escolas ou professores que promovem um estudo das atividades em sua trajetória histórica, do sentido para seus praticantes, da diversidade de nomes aos quais se apresenta nos diversos espaços públicos do território nacional. Com frequência a

⁶ Bobinho. Atividade lúdica utilizada na prática do futebol.

atividades é jogada informalmente (nas ruas) é mais agradável do que aquele jogado na escola. A prática dessa atividade entre outras se aproxima de uma concepção funcionalista da Educação Física, com preparação para jogar melhor o outro jogo.

Chamo a atenção nesse momento, pois é importante ressaltar que com essa atitude a escola se mantém distante de um comprometimento com a democratização do patrimônio cultural. Fica evidenciado que esse tipo de prática pedagógica serve de “ponte” para atingir os aspectos que o conhecimento acadêmico julga necessários para um bom desempenho nas práticas esportivas.

Evidencia então, com certa transparência que os grupos culturais e economicamente dominantes fizeram da escola o espaço de divulgação de seus valores de competitividade, autonomia, eficácia e desempenho. Como patrimônio da humanidade, entretanto, que as modalidades esportivas podem ser incluídas como um dos conteúdos da Educação Física, dos esportes tradicionais aos mais radicais.

A partir dos Estudos Culturais, cria-se a possibilidade de escolher adequadamente as temáticas que serão abordadas no currículo. Para Silva (2002), o currículo poderá então ser construído sobre o prisma de que as diversas formas de conhecimentos são, de certa forma, equiparadas.

Diante dessa possibilidade, a Educação Física escolar pode desenvolver um trabalho voltado para as manifestações culturais como danças, lutas, jogos dividindo os espaços nos conteúdos com as modalidades esportivas hegemonicamente instituídas. Acredito que a partir do estabelecimento de uma situação relacional entre os conteúdos que agregam valores diferentes, poderemos gerar questionamentos e reflexão que permitirão enxergar a veiculação da prática das modalidades esportivas e dos jogos tradicionais, populares e danças tradicionais. Quanto aos conteúdos provenientes da cultura popular e

das modalidades esportivas e suas inserções na Educação Física escolar: tanto uns quanto os outros, são construções culturais, ambos poderão ser incluídos como conteúdos, no entanto, a inserção justifica-se pelo poder de cada uma, segundo atribuições da comunidade escolar..

Os estudos Culturais da a possibilidade de fazer a reflexão sobre currículo presente na instituição escolar de forma que o aluno possa ponderar os conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre as manifestações culturais de movimentos e como a cultura corporal é transmitida no cotidiano escolar.

1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena desde o século XVI foi implantada com o objetivo de assimilar os índios e integrá-los à sociedade envolvente, desconsiderando a sua organização e diversidade cultural. De forma que, “não é possível pensar acerca do índio brasileiro sem a presença da instrução escolar em suas vidas e/ ou no interior de suas comunidades. O contato com o colonizador trouxe consigo a escola”. (NASCIMENTO, 2004.p.33)

O Serviço de Proteção aos índios, a Fundação Nacional do Índio, as missões católicas e protestantes por muito tempo conduziram as experiências educativas na condição de aparelhos ideológicos do Estado, segundo Silva (1999, p. 31), Althusser argumenta que,

[...]a permanência da sociedade capitalista depende da produção de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da produção de seus componentes ideológicos. [...]O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado(a religião, mídia, a escola, a família).

O modelo educacional assimilacionista desenvolvido nas comunidades indígenas foi conduzido inicialmente pelos “missionários católicos, notadamente os jesuítas” (FERREIRA, 2001,p.72). Tal condução deixou marcadamente os valores religiosos defendidos pela Igreja católica. Segundo Grandó e Hasse, (2001, p.107) “a educação jesuítica desse período foi uma das formas mais eficiente de destruição das culturas indígenas, pois significou a destruição de suas formas de reorganização social, das regras de parentesco e de xamanismo”. Além disso, ressaltam a destruição “do domínio do corpo, através da mudança de técnicas corporais tradicionais”.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios – (SPI) em 1910, a educação escolar passou a ter uma preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas, e posteriormente a criação da FUNAI em 1967, promoveu mudanças significativas, entre elas “o Estatuto do Índio (Lei 6.001, 1973), tornou obrigatório o uso de línguas nativas nas escolas indígenas. A FUNAI resolveu investir, também, na capacitação de índios, para assumir integralmente, as funções educativas na sua comunidade [...]”. (FERREIRA, 2001,p.75). Nesse caso, a educação bilíngüe se firmou, como estratégia para assegurar os interesses civilizatórios do Estado favorecendo o acesso dos índios à comunidade nacional.

A partir dos anos 70, surgem movimentos reivindicatórios em favor das comunidades indígenas. Fortalecidos pelo enfraquecimento da ditadura militar, são organizadas vários encontros e assembléias. Os representantes das comunidades indígenas passaram a se articular buscando soluções para problemas relacionados à condições básicas e comuns a todos como: “a defesa de territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados” (FERREIRA, 2001,p.95).

Essa movimentação advém dos vários acontecimentos que marcaram esse momento:

a construção das rodovias na região Norte como a Transamazônica e a Perimetral Norte, e a colonização por meio de empresas privadas na mesma região norte; na região sul as invasões de Nonoai; no Centro-Oeste, as reminiscências da Reforma Agrária (Colônia Federal no Mato Grosso do Sul), e da instalação da Companhia Matte Laranjeira (também em Mato Grosso do Sul), a instalação da Companhia Colonizadora Tapiraguaia na Região dos Xavantes (em Mato Grosso) entre outros. (NASCIMENTO, 2004,p.57).

Destaco que esses acontecimentos não ocorreram em regiões isoladas, mas em regiões com elevado número de comunidades indígenas. Os encontros e reuniões se intensificam aumentando o número de participantes e fortalecendo a comunicação que se tornou permanente entre inúmeras comunidades indígenas de diversas regiões tendo como objetivo a reestruturação da política indigenista do Estado.

Nesse percurso, as comunidades indígenas já contavam com o apoio e as manifestações em seu favor de: indigenista, cientistas, instituições religiosas, meio de comunicação e de órgãos, como:

a OPAN – Operação Anchieta – criada em 1969 pelos jesuítas, passando a ser uma organização leiga com a denominação de Operação Amazonas; o CIMI – Conselho Indigenista Missionário -, setor progressista da Igreja Católica, criado em 1972; o CTI – Centro de Trabalho Indigenista - criado em 1979. Em fins da década de 60 e começo da década de 70 surgiram ainda a CPI – Comissão Pró-Índio – no Acre (hoje com representações em São Paulo e Roraima) e o CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação -, formado por segmento progressistas de diversas igrejas, dentre elas a católica, a luterana, a anglicana e a metodista.(NASCIMENTO, 2004,p.58)

Segundo Nascimento (2004), todos esses órgãos tinham (e têm) como finalidade o apoio aos direitos e aos projetos étnicos das comunidades indígenas, promover e operacionalizar projetos alternativos, criar condições que possibilitem a reintegração e posse da terra, bem com a afirmação da identidade étnica e o desenvolvimento da autodeterminação das comunidades indígenas.

A educação escolar indígena sempre esteve presente na pauta de reivindicações das comunidades indígenas, e a pergunta: como tornar realidade a educação escolar indígena, ainda não foi totalmente respondida, uma vez que depende, não só de ações isoladas, mas deve compreender interesses que vão além da políticas públicas para a educação escolar indígena.

As conquistas com a aprovação da Constituição de 1988 foram significativas para as comunidades indígenas, com a criação de uma nova política indigenista, ampliou-se às perspectivas principalmente sobre o acesso a terra e a autonomia dessas comunidades. A Constituição brasileira em exercício assegura às comunidades indígenas uma educação com o uso de suas línguas maternas e culturas, de seus modos de viver e de pensar, valorizam seus conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem.

A regulamentação desses direitos em legislação específica como a Lei N° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são avanços significativos para a implantação da educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe. A implantação da escola indígena se justifica pelas contradições⁷ das formas diferentes de pensar, e de conceber o mundo, do índio e do não-índio, e qual a educação escolar poderá atender suas necessidades.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998 –RCNEI, como produto das políticas públicas destinadas às populações indígenas, aponta para a possibilidade de colaborar no processo de práticas diferenciadas e específicas contribuindo para a construção de modelos curriculares que atendam as necessidades e realidades das diferentes comunidades indígenas.

⁷ NASCIMENTO (2004,p.36) discute as contradições da complexidade de interfaces culturais.

Nesse sentido, o RCNEI confere a autonomia para a promoção de uma escola diferenciada e elaboração dos processos próprios de aprendizagem. Esse ambiente e momento permitem uma reflexão sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas e oportuniza um espaço para aprofundamento dos conhecimentos tradicionais que poderão ser organizados, sistematizados e incorporados na dinâmica escolar pelos professores, alunos e comunidade local.

Destaco a importância do RCNEI ao oferecer subsídios, apresentando novas perspectivas e concepções para se compreender e enfrentar as questões referentes à construção de programas e implementação da escola indígena diferenciada. Embora, essa proposta tenha sido lançada há algum tempo, em alguns espaços houve um avanço, mas, ainda carece de uma reflexão aprofundada e crítica pelos sistemas educacionais estaduais e municipais que por vezes assumem posturas contraditórias e promovem práticas disciplinares, no entanto, não conseguem interagir na perspectiva complexa que a referida proposta pressupõe.

O RCNEI não apenas admite a existência de diferentes culturas, mas tem como objetivo oferecer subsídios para que sejam elaborados e implementados programas de educação escolar para as diferentes comunidades indígenas, respeitando suas particularidades e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que foram criados e recriados em seu contexto histórico e social peculiar.

Tendo como base esse viés, não se pode pensar em uma escola de forma monocultural, tendo como referencial um único modelo cultural, o hegemônico. Em vez de reproduzir apenas os valores e saberes da cultura dominante, a escola pode conformar seus processos educativos nas relações interculturais.

Nessa perspectiva, a interação crítica e dialógica se torna muito mais fecunda e educativa à medida em que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados.

É importante conceber o RCNEI como um instrumento que pode orientar as diferentes comunidades indígenas na implantação, elaboração e produção do currículo e dos materiais pedagógicos que atendam as suas especificidades e particularidades.

Podemos citar como exemplo, a possibilidade das comunidades decidirem pela forma de alfabetizar e qual língua será utilizada, se é a língua portuguesa, ou a língua indígena, ou ainda ambas, é o momento também de incorporar no currículo, os recursos e experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, os conhecimentos tradicionais, os costumes, os mitos e os elementos que compõem a história de cada comunidade.

Portanto, ao elaborar um projeto curricular emancipador, destinados aos membros da comunidade indígena, é a ocasião de especificar os princípios de procedimentos que permitam compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem, bem como, propor metas educativas inserindo aqueles elementos de conteúdos culturais que melhor contribuam com as perspectivas da comunidade.

Este pode ser o caminho para comunidade indígena fugir das *amarras* da escola não índia, em que a relação de poder está centrada na técnica e no grafismo, possibilitando aos membros da comunidade buscar:

na análise de relação entre os dois tipos de sociedade, **ou nas diferentes sociedades**, considerando que o discurso contemporâneo espera que a escola seja o veículo para o diálogo, está em esclarecer que as diferenças não constituem desigualdade, ou seja, a categoria a ser trabalhada não é a da privação; o caminho a ser trilhado não é explicar um povo aquilo que

lhe falta, mas sim por aquilo que os *engendra*⁸ [...].
(NASCIMENTO,2004.p.35) **grifo meu.**

É, pois, a ação educativa que irá proporcionar aos professores e aos alunos uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade e dos conteúdos culturais, os quais devem facilitar o acesso tendo como referência inicial os conhecimentos tradicionais: teorias, conceitos, procedimentos, costumes, mitos e expressão corporal existentes na comunidade.

Nesse sentido, a escola indígena poderá experimentar estratégias e valores dos membros da comunidade local, e ao mesmo tempo poderá ajudá-los analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito.

É preciso ter em conta que as orientações contidas no RCNEI têm como proposta construir uma educação escolar diferenciada para as comunidades indígenas. Portanto, a escola localizada nessas comunidades não deve e não pode permanecer sob o domínio hegemônico, monocultural quer seja, de catequização, mão-de-obra, integração, assimilação ou ainda de bilingüismo, como destaca Nascimento (2004, p.33) referindo-se à escola instituída pelo colonizador.

Dessa forma, o RCNEI contempla orientações e subsídios que possibilitam às comunidades indígenas construir as bases para uma educação escolar indígena de qualidade. Que qualidade deve ser atribuída à escola indígena?

A qualidade não só no sentido restrito do domínio de competências tradicionais (ler, escrever, calcular, definir, conceituar), mas principalmente a qualidade no sentido de conscientização dos alunos, através do conhecimento, de sua identidade como índice da afirmação ou não da diferença. (NASCIMENTO, 2004.p.33).

Nesse sentido, as culturas indígenas não podem ser consideradas apenas como culturas dominadas, mas que possuem uma autonomia simbólica, ou seja, a capacidade

⁸ Expressão de Chauí (1978). Essa idéia é desenvolvida no ensaio Apontamentos para uma Crítica da Ação Integralista Brasileira, publicado no livro Ideologia e mobilização popular.

para engendrar⁹ seus próprios sistemas de significações, que constituem sua diversidade e sua riqueza cultural. Qualquer redução dessa diversidade pode ser considerada como um empobrecimento, haja vista que, qualquer comunidade seja índia ou não-índia tem como princípio a preservação e a manutenção da sua cultura, é por meio desses princípios que as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a convivência entre elas, garantindo a continuidade da comunidade.

Nesse contexto, a escola indígena pode vir a desempenhar um papel importante, e justifica porque a educação escolar indígena, sempre esteve presente nas pautas de reivindicações das comunidades indígenas. É também por acreditar que através das práticas educacionais, dos conhecimentos, habilidades, valores, mitos e do estímulo, os alunos vão se sentindo membros da comunidade que convivem.

Assim, tornam-se conscientes de uma série de particularidades¹⁰ que os identificam, e dos laços que os unem como grupo étnico, como disse anteriormente, dessa forma asseguram a continuidade da comunidade, pois “os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes” (BARTH, 200.p.34).

Ocorre então que aos poucos passam a perceber que alguns aspectos do idioma, o físicos, o modo de pensar e os costumes das quais eles convivem, diferem das outras pessoas e grupos sociais. Ao notar o “outro” como diferente e membro de outro grupo étnico, “implica o reconhecimento de limitações quanto às formas de compreensão

⁹ Fernandes, Francisco 1900-1965. *Dicionário Brasileiro Globo*: gerar; produzir; inventar; engenhar; arquitetar. Fernandes, Francisco 1900-1965.

¹⁰ Na abordagem de Geertz (1989) é importante destacar a ênfase dada à manifestação das particularidades da cultura nas *relações*, a partir da qual surgem os sentidos dos padrões culturais específicos que se diferenciam uns dos outros”. (SOUZA E FLEURY, 2003.p.68).

compartilhadas, de diferenças nos critérios para julgamento de valor e de performance[...]”.(BARTH, 2.000.p.34). Portanto,

tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “Educação diferenciada. (TASSINARI, 2001.p.47).

Ocorre então, o encontro entre grupos étnicos diferentes, cujas características físicas, idioma materno, ou até, então, os costumes são muitos diferentes, proporciona aos alunos a percepção de sua existência como grupo diferenciado. Esses encontros tornam-se importantes na medida em que, na sala de aula, os professores e alunos possam refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos. Possam, ainda, compreender que “a manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre as pessoas de diferentes culturas”(BARTH,2000.p.34).

Dessa forma, a escola indígena como um local de legitimação dos conhecimentos, deverá definir que conhecimentos se pressupõem como existentes e válidos, e quais necessitam ser transformados. Fortalecer e valorizar a cultura local, articulando a novos saberes, possibilitando aos alunos e professores reconstruírem a cultura que essa sociedade considera mais indispensável para ser cidadãos ativos solidários e críticos, compreendendo que vivem com um grupo que compartilha uma visão do mundo, e que existem outras pessoas com outra formas de pensar, de ser e de conceber o mundo, são “maneiras de ser que identificam os membros de uma cultura entre si e os distinguem em relação às outras culturas” (GRANDO E HASSE, 2001,p.101).

CAPÍTULO II

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao discutir a atual situação em que se encontra a Educação Física temos que entender seu processo histórico. Ao longo do tempo os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando e todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Segundo Soares (2004, p.91) a Educação Física no Brasil em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar surge como promotora da saúde física e mental, objetivando a educação moral e regeneração ou reconstituição das raças.

A Educação Física é inserida oficialmente na escola no ano de 1851, por meio da Reforma Couto Ferraz, tornando-a obrigatória nas escolas do município da Corte (BRASIL, 1997). O acesso à educação era restrito aos filhos das elites, frente a atividade física muitos

pais mostraram-se contrariados em ver seus filhos, principalmente do sexo feminino, participando de atividades que não tinham um caráter intelectual.

Com o aumento populacional das cidades e o ingresso do país no modelo capitalista de produção, tornou-se necessária à preparação e a adequação da sociedade brasileira, principalmente da área urbana para o novo tipo de demanda. A educação passa a desenvolver um trabalho de qualificação de mentes e corpos incorporando ao povo valores de urbanidade para atender a ordem social capitalista.

Na última década do Império no Brasil, a elite brasileira voltada para o progresso e desenvolvimento do país, pautou-se, sobretudo, em estatísticas positivistas difundidas pela Europa e Estados Unidos, que relacionavam a instrução à produção. Além disso, vinculavam esse modelo modernista a valores morais e cívicos, os quais passam a vincular a essas idéias a necessidades de uma educação pública estatal, eliminando a ignorância do povo, possibilitando a entrada do país no mundo da modernidade.

Com isso, o crescimento da economia impulsionado pelos empreendimentos comerciais, industriais e agrícolas proporciona o acréscimo populacional desorganizado nos centros urbanos (SOARES, 2004) e a elite se projeta nos moldes europeu, tornando possível observar a concentração de capitais. Os centros urbanos se apresentam como terreno fértil para a implantação das indústrias, pois passam a oferecer mão-de-obra em grande escala e barata.

Dessa forma, é estabelecida a relação entre o capital e o trabalho, tendo como produto final a produção em grande escala. Todavia, a infra-estrutura desse cenário não atendia às necessidades básicas da grande concentração populacional atraídas pelas possibilidades de trabalho. Nesse sentido, foram tomadas pelos governantes medidas legais para assegurar o desenvolvimento que se estabelecia gerando o caos social.

Para tanto, “a elite dirigente, da qual Rui Barbosa é representante, passa a acentuar a importância da saúde e da educação, e a pensá-la juntamente com toda a sociedade a partir de um processo de importação de teorias oriundas dos países centrais” (SOARES, 2004, p. 89).

Segundo a autora, Educação Física passa a compor o universo escolar como parte desse processo, tendo como finalidade questões higiênicas, eugênicas e morais.

Dessa forma a Educação Física assume uma vertente em que muitos autores denominaram como higienismo. Fica claro que o eixo central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, a partir do exercício físico.

Logo, os métodos ginásticos propostos pelo sueco P. H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess – que se firmavam em princípios biológicos - são introduzidos nas escolas pela necessidade de sistematizar e valorizar a imagem da ginástica escolar.

Segundo Ghiraldelli (1991) o contexto histórico e político mundial (1930 a 1945), com a ascensão de regimes nazistas e fascistas ganha espaço o modelo militarista, e a Educação Física tem como finalidade a preparação de uma geração com vigor físico, capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; a opção era de selecionar os indivíduos “aptos” fisicamente e excluir os incapacitados. O exército teve uma participação de destaque nos encaminhamentos da finalidade da Educação Física pautados nos objetivos cívicos e de preparação pré-militar.

Assim, a Educação Física funciona mais como selecionadora da sociedade capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais, tendo como destaque a formação do homem obediente e adestrado, funcionando como atividade acelerando o processo de seleção natural.

Para os modelos higienista e militarista a Educação Física tinha um papel essencialmente prático, não necessitando de uma fundamentação teórica que lhe desse

suporte. Nesse caso ela se caracteriza pela instrução física militar e para ensiná-la não era necessário o domínio de conhecimentos, e sim ser ou ter sido um ex-praticante.

Após a segunda grande guerra (1945 a 1964) a Educação Física pedagógica é inserida como disciplina comum aos currículos escolares, como uma atividade prioritariamente educativa. Essa concepção como prática educativa defende a educação do movimento como uma única forma capaz de desenvolver a educação integral.

Para Darido (1999) essa concepção influenciada pelas teorias escolanovistas de Dewey ainda mantém a organização didática utilizando o modelo militarista. Todavia, infere novas formas de pensamento alterando a prática da Educação Física e a postura do professor, que no âmbito escolar assume as atividades “educativas” como: fanfarras, jogos internos, externos e desfiles cívicos. Nessa proposta o professor cumpre a função de educador e líder na comunidade atendendo ao anseio da educação liberal de formar o cidadão.

Diante dessa nova concepção a função da Educação Física passa a desenvolver um trabalho voltado ao desporto de alto nível, com ênfase ao Treinamento Desportivo. Tem como aporte os estudos da fisiologia do exercício e da biodinâmica e passa a utilizá-los para melhorar a técnica e o desempenho dos atletas. Com isso, o esporte passou a ocupar cada vez mais as aulas de educação Física.

Essa nova concepção, para Ghiraldelli (1991) é respaldada na ideologia implantada pelo Golpe Militar de 1964, e traz no seu bojo a competição e a superação individual como valores fundamentais para uma sociedade moderna. A Educação Física presta-se ao serviço de uma hierarquização e elitização social. O desporto de rendimento é a nova ordem para toda a Educação Física, incentiva-se o atleta herói e a prática desportiva deve ser incentivada para que o País possa conquistar medalhas olímpicas.

Nesse contexto, é exibida a todo o momento a idéia de ser bem sucedido pelo esforço próprio, de conquistar a independência econômica e fazer parte da elite de vencedores utilizando os ídolos do esporte como exemplos a serem seguidos. Os preferidos são aqueles provindos das camadas menos favorecidas que se destacam no cenário nacional e internacional.

É imprescindível destacar que o Governo Militar fez grande investimento no esporte e valeu-se da Educação Física como suporte ideológico para promover o País por meio do êxito no esporte de alto nível. Era fundamental para o Regime Militar projetar o Brasil-Potência, com a intenção de eliminar as críticas internas e deixar transparecer um ar de prosperidade e desenvolvimento.

Nesse período, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de formar mão de obra qualificada. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1997) os cursos técnicos profissionalizante nas escolas foram implantados a partir da criação da Lei 5.540 de 1968 e da Lei 5.692, de 1971. A Educação Física não se excluiu desse processo e continuou a desenvolver atividade voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Os métodos empregados são extremamente diretivos, com isso, o professor desenvolve sua função de forma centralizada e a prática torna-se uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Essa concepção competitivista passa a ser chamada de mecanicista, tradicional e tecnicista, foi desenvolvida na escola sob a forma técnica e rendimento, com princípios para a conformação esportiva, o fenômeno da “esportivização”¹¹, configurado pelo esporte competitivo de alto nível, os alunos tornam-se objetos e não sujeitos da ação.

¹¹ Trabalho voltado para o rendimento técnico (performance) e pelos critérios de avaliação englobam desde a frequência nas aulas e o empenho individual de cada “aluno atleta”.

Com a consolidação dessa concepção na Educação Física escolar o esporte mantém sua hegemonia, ancorado pelos códigos das modalidades esportivas e pelo espírito competitivo, o *esporte na escola* foi estabelecido como um prolongamento das instituições desportivas, esporte olímpico, sistema nacional e internacional, impossibilitando de desenvolver o que seria o *esporte da escola* construído de acordo com as manifestações e interesses dos alunos.

Dessa forma, o esporte predominou como conteúdo da Educação Física escolar e mudou a relação entre professor e aluno: o professor deixou de ser instrutor e assumiu o papel de técnico, o aluno saiu da postura de recruta e passou a ser aluno-atleta. A iniciação esportiva a partir da quinta série, tornou-se a tônica de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando o país.

Segundo Ghiraldelli (1991,p.44), “o regime militar, que deu sustentação à Educação Física Competitivista, funcionou no Brasil entre 1964 e 1985”, esse regime foi consolidado a partir de uma aliança entre as elites industriais brasileira, Fundos Monetário Internacionais e militares. Esse pacto começa a se desestabilizar a partir de 1974 quando as elites industriais brasileira começam a descartar a tecnoburocracia militar e civil que havia se apossado do poder Estatal. Esse rompimento do grupo dominante colaborou com a luta das classes populares que reivindicavam a volta da democracia.

No final da década de 1970 o governo militar deixou transparecer que não havia solucionado os problemas básicos do país, ao contrário, eles aumentaram. O mesmo episódio ocorreu na década de 1980, com a proposta da Educação Física que não conseguiu elevar o Brasil a nação olímpica, e também não aumentou o número de praticantes no esporte de alto rendimento. A consequência da não efetivação desse projeto gerou uma profunda crise de

identidade, que se configurou na necessidade de uma mudança de rumos da Educação Física brasileira.

No âmbito das discussões, a Educação Física escolar que prioritariamente desenvolvia seu trabalho das quintas às oitavas séries do primeiro grau, voltou o seu foco para o segmento das séries iniciais e para a Educação Infantil (BRASIL, 1997). A Educação Física tinha como objetivos assumir o espaço destinado à recreação e jogos, que até então era função das professoras de sala das séries iniciais e promover o desenvolvimento psicomotor do aluno, afastando da escola o esporte de alto rendimento.

Também conhecida como educação psicomotora ou psicomotricidade essa concepção foi trabalhada em escola especial para alunos portadores de deficiência física e mental. Esse movimento foi o primeiro movimento mais articulado em oposição aos modelos anteriores. Nessa visão, a Educação Física se compromete com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores buscando uma formação integral do aluno. Nesse sentido De Marco (1995, p.33) ao discutir a presença da educação psicomotora na Educação Física faz a seguinte argumentação:

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensação, cognição, emoção e memória, cuja síntese pode resultar em um movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana.

É preciso lembrar que tradicionalmente a Educação Física sempre buscou, como uma de suas principais metas, desenvolver habilidade e aprimorar capacidade físicas, influenciada talvez por um jargão: exercício, atividade física, treinamento, especialização técnica, esportes, fisiologia do esforço, que induzia pensar em movimento.

Para Daólio (1995.p.63) a ciência biológica permaneceu por um longo período como concepção da Educação Física, e com base num referencial sociológico a área recebeu severas críticas. Essas críticas foram motivadas a partir da configuração dicotômica entre natureza e cultura assumidas pela Educação Física.

Assim, durante a década de 1980, surgem novos movimentos da Educação Física escolar em oposição à concepção mais tecnicista, esportivista e biologista da Educação Física. Esses movimentos ocorrem em função do predomínio dos conteúdos esportivos desenvolvidos principalmente no Ensino Fundamental, e são fortalecidos pelo processo de redemocratização inspirada no novo momento histórico social vivido no País, na Educação e na Educação Física.

As discussões foram motivadas pelo retorno de diversos profissionais após terem concluído programas de pós-graduação, alguns no exterior, outros em programas nacionais, fora da área de Educação Física.

Com o processo de discussão a Educação Física apresentou um volume muito grande de produção científica, comparado a outros momentos de sua história, pode se perceber a partir de lançamento de revistas especializadas, organização e realização de diversos eventos da área e pela abertura de programas de pós-graduação.

A partir dos avanços significativos do ponto de vista da produção científica em torno da área, evidencia então, uma questão fundamental, a dicotomia existe no plano das teorias marcadas pelo debate entre as Ciências Naturais, Exatas e Biológicas versus Ciências Humanas.

Por um lado a filosofia, biomecânica e a psicologia comportamental, buscam pelo desempenho nas academias e no esporte, seus campos de aplicação e por outro, a escola como campo da sociologia, antropologia, filosofia e pedagogia.

A distinção entre a natureza e a cultura na Educação Física refere-se ao fato de que há um processo educacional (cultura) sobre o físico do homem (natureza). Daolio (1995, p. 60) argumenta sobre essa dicotomia da seguinte forma: “há um patrimônio inato no homem que precisa de alguns ajustes, a fim de que ele adquira determinadas capacidades que o habilitem a uma vida social. Há uma ordem da natureza e uma ordem da cultura, vindo a segunda a sobrepor a primeira”.

Faço a observação no sentido de que quando se fala do físico, ou do aspecto inato, ou de sua natureza, quase sempre está se referindo ao nível biológico. E quando se fala de educação, ou do aspecto adquirido, refere-se ao nível sócio cultural. Dessa forma a dicotomia/natureza é evidente, sendo a primeira vista como exclusivamente biológica e a segunda como um processo conseqüente ao desenvolvimento cerebral.

Portanto, são necessárias algumas reflexões sobre esse debate, que, por vezes, pode parecer distante da realidade da escola, mas se justifica pela necessidade de construir ligações entre o espaço de produção científica e a realidade da intervenção do professor, bem como situar o discurso da Cultura Corporal de Movimento nesse contexto.

Nesse sentido, cabe a Educação Física buscar o consenso das visões dicotômicas e hierárquicas entre a produção científica e a realidade da intervenção pedagógica. Ao assumir essa postura, teremos a possibilidade de articular a produção científica e a prática pedagógica no espaço escolar, na qual a produção científica não se encarregaria em resolver os problemas da prática, e sim subsidiar uma leitura da realidade pelo professor.

Ao estabelecer a relação entre a produção científica e os problemas do cotidiano escolar poderemos construir novos conhecimentos, transformando constantemente o entendimento que o professor possui da realidade em que se encontra.

Destaco a importância do professor de Educação Física em articular os conhecimentos da produção científica e torná-los acessível aos seus alunos. Para tanto, deverá utilizar-se de competências que dêem conta da sua adequação didática, muito mais do que protocolos de pesquisa ou pré-dados, intocados pelas inter-relações. A assimilação dos valores, procedimentos e conceitos científicos podem colocar a teoria e a prática da Educação Física em um nível de reconhecimento social diferenciado. Nesse sentido, é possível constatar que o amadurecimento científico da área da Educação Física é que tem possibilitado novos olhares e perspectivas articuladas às mudanças socioculturais vigentes.

Portanto, a construção de competências por parte dos professores requer a articulação dos diversos saberes das disciplinas científicas, bem como, dos saberes advindos da prática do contexto escolar, em busca da elaboração de novos significados e novas aprendizagens.

Assim, essas competências deverão permitir novos olhares para realidade educacional vislumbrando os saberes relacionados aos conceitos, procedimentos e valores que dão identidade ao universo de disciplinas científicas, bem como dos saberes do espaço escolar pelo qual transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional. Deve-se constituir em um processo que será permeado por diálogos, construções e ressignificações dos saberes, às vezes, estimulada pelo professor, outras, pelos alunos construindo espaços para as manifestações de autonomia.

2.2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo político da redemocratização nacional objetivado pelo movimento “diretas já” pelo direito ao voto, e posteriormente, a escolha do presidente pelo voto direto, contribuíram com as transformações na Educação Física escolar. Na mesma proporção, foi à

liberdade dada à comunidade acadêmica em realizar pesquisas nas diversas áreas de conhecimento, bem como, encontros, congressos e seminários promovidos por instituições que representavam os interesses da educação Física.

Foi a partir dos encontros, dos estudos científicos e sob a influência das teorias críticas da educação que a Educação Física começou a pensar sobre seu papel e a sua dimensão política. Assim, acontecem as mudanças no que diz respeito a seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Essas mudanças ocorreram em oposição à vertente mais tecnicista, esportiva e biologista. Surgiram várias concepções todas elas têm em comum a tentativa de romper com o modelo tecnicista, esportivista e tradicional. Temos então, na área de Educação Física várias concepções, entre elas: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Cultura Corporal do Movimento, entre outras.

Segundo Darido (1999) a abordagem Desenvolvimentista defendida por Tani (1988) é direcionada para as crianças de quatro a quatorze anos de idade, e busca nos processos de aprendizagem uma fundamentação para a Educação Física escolar. Essa concepção se apresenta como uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social da aprendizagem motora do aluno. A partir dessas características sugere aspectos relevantes para a estruturação das aulas.

Essa abordagem resguarda a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade de seu objeto, sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e a pensamento lógico-matemático, embora isso possa ocorrer como um subproduto da prática motora. Entende também que a proposta da Educação Física não é buscar solução para todos os problemas sociais do País, mesmo porque seu discurso é genérico e não dá conta da realidade.

Nessa perspectiva, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que o seu comportamento motor seja desenvolvido, sugerindo experiências de movimentos adequadas às faixas etárias. Para tanto foi apresentada uma taxionomia para o desenvolvimento motor, que prevê o estabelecimento de uma classificação hierárquica dos movimentos humanos durante seu ciclo de vida, que vão desde a fase de movimentos fetais até a combinação de movimentos fundamentais e culturalmente determinados.

Ainda nessa concepção, os conteúdos são desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. Isso implica em uma classificação de habilidades motoras, como exemplo, andar, correr e saltar; manipulativas, como exemplo, arremessar, chutar, lançar e estabilização como exemplo, rolar, girar. Temos ainda as específicas que se enquadram nas habilidades influenciadas pela cultura como: jogos, prática de esporte, danças. (Darido, 1999).

Há uma recomendação por parte dos autores para que os professores observem sistematicamente o comportamento dos seus alunos, tendo que verificar em que fase eles se encontram, localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros sejam superados.

Daolio (2004) argumenta que a abordagem desenvolvimentista deixa transparecer que a Educação Física trataria do estudo e aplicação do movimento, e as aulas deveriam ser conduzidas de modo a proporcionar condições para a aprendizagem de movimentos dentro dos padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente.

Observa-se também que os conteúdos de ensino seriam definidos com bases nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora. Dessa forma, a limitação da concepção desenvolvimentista está relacionada a pouca importância ou, a limitada discussão, sobre a influência do contexto sócio-cultural.

Uma outra proposta é a sociointeracionista, presente nos diferentes segmentos escolares e que também se opõe ao modelo mecanicista da Educação Física, caracterizada pela busca do máximo rendimento, de padrões de comportamento, não considerando as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos.

Já o construtivismo na área de Educação Física considera o conhecimento que o aluno já adquiriu, trabalhando com jogos e brincadeiras que compõem o universo cultural das crianças. Nesse processo de ensino e aprendizagem, aproveitam-se as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas, o jogo tem papel privilegiado, porque, enquanto joga ou brinca, a criança aprende em um ambiente lúdico e prazeroso.

A Abordagem crítico-superadora foi uma das principais tendências opositoras ao modelo tecnicista. Essa concepção utiliza o discurso da justiça-social como ponto de apoio, e fundamenta-se no marxismo e no neoliberalismo tendo recebido grande influência dos educadores José Libâneo e Dermival Saviani.(DARIDO 1999).

O trabalho mais significativo desta abordagem foi publicado em 1992, obra com o título “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicada por um Coletivo de autores. Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, e defende que a pedagogia deve versar, não somente como questões de como ensinar, mas como adquirimos estes conhecimentos e valorizando a questão do contexto sócio-cultural e o resgate histórico.

A abordagem crítico-superadora, é considerada diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. O juízo depende da perspectiva de quem julga. É judicativa, porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social.

Nessa concepção os conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõe que se considere a relevância social do conteúdo, sua contemporaneidade e

sua adequação as características sociais e cognitivas do aluno. Para a organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar seu acervo de conhecimento.

Segundo Darido (1999) sua reflexão é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre as ações dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações.

Ao discutir a abordagem crítico-superadora, Darido (1999) argumenta que os autores dessa proposta entendem a Educação Física como uma disciplina que trata de conhecimento denominado Cultura Corporal que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira.

A abordagem crítico-emancipatória é uma vertente da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar. Assume a utopia que existe no processo de ensino aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. (Kunz, 1994).

Essa abordagem traz em seu bojo, questionamentos e buscando a libertação das condições limitantes e coercivas do sistema social. Ela atua na contextualização dos temas compreendidos pela cultura corporal: jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira. Ela propõe um trabalho em etapas: encenação, problematização, ampliação e construção coletiva do conhecimento.

A Cultura Corporal do Movimento surge a partir de uma preocupação de como se deve ensinar a Educação física, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor. O que se estuda nessa área são os conteúdos propostos

para a Educação Física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a Capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira. (SOARES *et al.*,1992).

Nesse sentido, a Cultura Corporal de Movimento, nas atuais discussões acadêmicas na Educação Física nos permite associar a elaboração científica dos conhecimentos à prática pedagógica no meio escolar de modo mais contextualizado.

Essa pode ser uma proposta que mais se aproxima das condições para a elaboração do conhecimento baseada na realidade complexa do cotidiano, valorizando questões sociais urgentes que se apresentam no dia-a-dia de alunos e professores, e não somente a aplicação da metodologia científica.

Essa concepção tem como objetivo principal da Educação Física escolar introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir, ressignificar e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Portanto, busca assegurar nas aulas de Educação Física esses conteúdos, que devem ser vivenciados e contextualizados, a partir de elaborações e reflexões cada vez mais crítica e complexa.

As abordagens significaram importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar. Aproveitamos para trazer para a discussão as funções da escola e da Educação Física escolar, que talvez apresentem algumas intenções que nem sempre são explícitas para os participantes diretos no processo ensino aprendizagem.

Nesse caso, muitos alunos e professores talvez desconheçam a importância que a escola, e aqui chamo a atenção especificamente para a Educação Física escolar, possui como espaço privilegiado para potencializar transformações sociais. Temos então, que conceber a

escola como um espaço educativo perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes – gerações, gênero, classe econômica, etnia, portadores de necessidades especiais, que tecem uma gama complexa de teias de significações.

Portanto, a Educação Física escolar deve então, desenvolver um programa que não privilegie, por exemplo, determinado tipo conteúdo ou modalidade, mas estar atenta a esses padrões culturais diferentes requerem da Educação Física Escolar atividades que favoreçam a aproximação e valorização das diversas formas de produção e expressão cultural dos alunos e de outros grupos, possibilitando e favorecendo as relações humanas.

2.3 A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

A Educação Física por meio da Cultura Corporal de Movimento como ato educativo relaciona-se diretamente a corporalidade e ao movimento do ser humano, podendo abranger as mais diversas formas de manifestações corporais e atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança e o esporte.

Essas expressões corporais são manifestações culturais e correspondem a formas de apropriação do mundo pelos diferentes grupos sociais, se “traduz, por meio da língua, da arte, da religião, da forma de pensar e elaborar, uma explicação da vida do universo” (GRANDO e HASSE, 2001,p.101), essas realidades sócio-culturais fazem parte do processo conflitante da história da humanidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs (Brasil, 1997), o conceito de cultura é entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual todos os indivíduos pertencem, produzindo e reproduzindo cultura.

Por questões biológicas, os seres humanos foram buscando recursos para suprir suas fragilidades e insuficiências. Foram sendo desenvolvidas possibilidades que tornassem nossos movimentos mais eficazes com relação à caça, à pesca, à agricultura, ao domínio de novos espaços físicos, por diversas razões.

Essas práticas resultaram em uma grande diversidade de conhecimentos, os quais foram ressignificados e transformados ao longo do tempo, constituindo uma Cultura Corporal de Movimento. A Cultura é polissêmica, sendo assim tem várias vertentes, o que nos levaria a percorrer vários caminhos para compreender seus múltiplos significados. De forma objetiva conduziremos a discussão analisando os sentidos atribuídos ao conceito de cultura da própria área da Educação Física, pois entendo que neste caminho poderemos vislumbrar como o conceito da Cultura Corporal do Movimento, foi construído nesta área.

A expressão “cultura corporal”, apesar de muito difundida no meio acadêmico, é pouco compreendida no ambiente profissional da Educação Física. Esse termo tem assumido diferentes conotações, provenientes de distintas interpretações feitas por diversos autores, muitas vezes fundamentadas em concepções diferentes e até divergentes. Assim, para entendermos o que cada concepção, cada autor, quer expressar quando se refere à cultura corporal, é necessário que saibamos em qual referencial teórico se fundamenta, para que possamos a partir de uma perspectiva crítica de educação, fazer uma genealogia do conceito.

É possível verificar, entretanto, que um uso indiscriminado dessa expressão, muitas vezes fora de qualquer contexto, quer seja nos trabalhos acadêmicos ou em discursos de professores, permitiu ao leitor ou ouvinte interpretações freqüentemente inapropriadas. Daolio (2004,p.3) apresenta em seu discurso sobre o conceito de cultura a seguinte argumentação:

Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão “cultura” na educação física. O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se ainda com freqüência afirmações de

“mais ou menos cultura”, “ter ou não ter cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante.

Além disso, muitos outros termos tais como: cultura física, cultura motora, cultura de movimento, têm aparecido com certa frequência em várias publicações da área, isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconseqüente da expressão “cultura”.

Conforme Daolio (2004,p.2) “cultura é o principal conceito para a educação física, porque as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”.

Nesse sentido, a prática pedagógica na área da Educação Física, trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento. Ocorre que, devemos nos questionar se há outras manifestações culturais humanas que não são relacionadas ao corpo nem ao movimento. Essa é uma crítica mais comum ao uso da expressão Cultura Corporal de Movimento. É possível alguma Cultura humana não ser corporal, ela pode ser produzida ou compreendida sem o corpo humano, ou sem qualquer movimento seja realizado? Respondemos então, que não é possível e que a crítica procede.

Assim, devemos considerar que, se não há Cultura sem corpo e sem movimento, também não há Cultura Corporal de Movimento, e poderíamos denominar essa pretensa área simplesmente como Cultura, sem a necessidade de acrescentar os termos “Corporal” e “Movimento”.

Mas, na área da Educação Física dois temas são centrais: o Corpo e o Movimento. Qualquer outra área que se interesse por investigar a Cultura, certamente não o fará com o

mesmo interesse que se tem em Educação Física pelo Corpo e pelo Movimento. Então, faz sentido enfatizar que o interesse que temos pela Cultura é no que se refere ao Corpo Humano e ao Movimento Humano, portanto nos interessamos pela Cultura Corporal de Movimento.

Deste modo, o movimento corporal confere especificidade a Educação Física escolar. Nesse sentido, não é qualquer movimento, não é o movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado, e acabado. Trata-se do movimento humano com sentido, com significado conferido pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido. Refiro-me ao movimento que expressa e representa uma cultura do movimento com intenção de idéias que se dá no interior de uma manifestação cultural.

A Educação Física Escolar faz parte do ambiente escolar, pertence a ele, nele se constitui e se realiza, nesse espaço pode organizar sua intervenção e os conhecimentos, os atores (professores e alunos) buscam compreender as diferentes culturas, organização social, o corpo e as práticas educativas do contexto escolar.

A Cultura Corporal de Movimento, como um abordagem da Educação Física “trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica” (DAOLIO,2004.p.3), contudo, essas práticas corporais podem ser apropriadas, manipuladas e contestadas pelos atores que delas fazem uso nas aulas de Educação Física.

Tal possibilidade de criar e organizar novas formas de experimentar e produzir as práticas corporais, dando a elas outros sentidos, sejam éticos ou estéticos, pode vir a ser um dos movimentos de produção de uma Cultura Corporal de Movimento, a qual, pode estabelecer fronteiras, *entrelugares* entre diferentes culturas, tornando assim a um campo fértil de intervenção social da Educação Física.

Para tanto, é importante considerar a consciência da existência de manifestações e expressões da cultura local. Apresentamos como exemplo a escola indígena como específica e diferenciada, nesse sentido nos pautamos na consideração apresentada por Souza e Fleuri (2003, p.67) a respeito das manifestações culturais na qual argumenta que “todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamos-nos com uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade”. Então percebemos que cada grupo social tem sua forma de classificar objetos e se relacionar com o mundo, estabelecendo, assim, sua cultura. Um exemplo disso, são as populações indígenas do Brasil, elas se constituem em muitos grupos diferentes entre si, com usos, costumes e crenças próprias e falam línguas diferentes.

Portanto, é por meio da construção dos sistemas de classificação que a cultura nos fornece a possibilidade de darmos sentido ao mundo social e estabelecer significados. É pela corporificação de suas ações que as culturas se expressam e se ressignificam. Nesse sentido, podemos nos referenciar à comunidade indígena Terena em Mato Grosso do Sul, cuja história é longa e está ligada às histórias de vários povos indígenas, dos europeus, dos africanos e seus descendentes. Isso vem justificar a necessidade da escola trabalhar com os alunos a noção de historicidade para que possam perceber e compreender as suas manifestações culturais ao estabelecer relações sociais entre pessoas de diferentes culturas.

Dessa forma, é importante considerar que os seres humanos possuem construções corporais diferentes em função de contextos culturais diversos. Nesse sentido, Daolio (2004,p.71) argumenta que,:

a utilização de um conceito mais simbólico¹² de cultura corporal de movimento propiciará a Educação Física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das

¹² Clifford Geertz,(1999).ênfatiza e aprofunda a discussão da dimensão simbólica no comportamento humano, não um simbolismo individual fruto de ações humanas isoladas, mas um processo coletivo de significações inserido na própria dinâmica cultural da sociedade.

diferenças a elas inerentes. Isso implica assumir talvez como a principal característica da área o princípio da *alteridade* [...], princípio este que pressupõe a consideração do *outro* a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de educação física.

Deste modo, o currículo deve estar sempre aberto à introdução de novos conhecimentos, isto é, a novas manifestações representativas das manifestações corporais como: ginástica, jogo, esporte, dança e luta. Tradicionalmente, o conteúdo da Educação Física está associado a práticas motoras, organizadas pedagogicamente numa perspectiva mecânica de progressão pedagógica, valorizando-se a eficiência e a eficácia dos movimentos, quer no sentido da aptidão física, quer no sentido da preparação esportiva.

Na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, os conhecimentos clássicos ginástica, jogo, danças, lutas e esporte não são deixados de lado, mas ensinados do ponto de vista das experiências vividas, da apropriação e da reflexão sobre os movimentos e seus significados socioculturais.

Nesse sentido, a cultura corporal de Movimento valoriza as experiências corporais, e estas devem estar vinculadas à compreensão dos modos e significados associados às práticas de ginásticas, de jogos, de esportes.

Penso que o objetivo principal da Educação Física Escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.(BRASIL, 1997).

Assim, o conjunto dessas manifestações consiste nos conteúdos que defendemos para a Educação Física escolar e que devem ser elaborados em todas as suas dimensões, ou seja, conceitos, procedimentos e valores. Portanto, nas aulas de Educação Física, são esses

conteúdos que devem ser vivenciados e contextualizados, a partir de elaborações e reflexões cada vez mais críticas e complexas. Ao se pronunciar a respeito das manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, Daolio (2004, p. 3) observa: “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza”.

É importante ressaltar que nessa abordagem da Educação física escolar, estuda-se o movimento, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tão pouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o movimento fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O movimento transmite um significado cultural expresso nas manifestações culturais.

Penso ser possível identificar em todas as manifestações corporais os movimentos que expressam significados característicos à determinada cultura e à sua época de criação, e torna-se importante ressaltar que todos os signos, sem exceção, são válidos, sem oposição binária entre o certo e o errado, o superior e o inferior, o adequado e o inadequado à escola. Essa perspectiva se diferencia da Educação Física tradicional, cujas análises consideram somente a dimensão eficiente dos movimentos, quer em termo biomecânicos, fisiológicos, ou ainda em termos de rendimento atlético-desportivo.

Acredito que a escola específica e diferenciada ou não, enquanto espaço público e democrático poderá problematizar as diferentes manifestações culturais, aprofundando o estudo sobre seus sentidos e significados. Para melhor entendimento, utilizo como exemplo o estudo da história do povo Terena, para tanto, seria necessário recorrer a várias fontes de informações. Nesse caso, podemos conhecer o passado dos Terena pelos produtos da cultura

material, como objetos de cerâmica, de tecelagem, instrumentos musicais, que revelam muitos hábitos e costumes antigos. Podemos ainda, utilizar textos escritos, desenhos, pinturas e fotografias feitos por brancos que estabeleceram contatos em diversos momentos com os Terena.

Portanto, ao conceber o estudo dessas manifestações culturais na sua trajetória, na transformação de seus significados, na apropriação para posterior transformação, na construção permanente de prática de significação, as vivências das manifestações da cultura corporal investigadas poderão conduzir os alunos a compreender e formular opiniões a respeito do mundo em que vivem e acessar, mesmo que parcialmente, elementos de outras culturas.

Com essa atitude, a escola e especificamente a Educação Física poderá proporcionar mudanças de paradigmas por meio da aproximação e da valorização de diversas formas de produção e de expressão cultural dos alunos e de outros grupos. A escola e seus professores passam a atuar e desenvolver um trabalho numa perspectiva intercultural favorecendo as relações humanas entre diferentes elementos e grupos sociais.

CAPÍTULO III

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL INDÍGENA - É POSSÍVEL?!

Com as mudanças ocorridas no mundo, a pluralidade de sujeitos e culturas exige novas formas de pensar o conhecimento, principalmente no campo da educação. Os discursos sobre as relações multiculturais e interculturais surgiram na Europa e Estados Unidos, e surgem no contexto brasileiro como uma forma de combate aos processos crescentes de exclusão social. Esse processo tem como um dos princípios básicos desenvolver a interação e a reciprocidade entre diferentes grupos sociais, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo, em suas argumentações Grando e Hasse (2001,p.102) destacam que:

a diversidade, longe de construir um entrave ao desenvolvimento e ao progresso de todas as culturas, de cada uma das culturas, de cada indivíduo, hoje é encarada como exigência da consciência e de respeito pelo outro, seja qual for a sua cultura, idade, sexo, raça, riqueza ou religião.

Dessa forma, o processo educacional passa a ser o palco das relações entre os diferentes grupos e sujeitos, articulando as diferentes concepções e manifestações culturais. Assim, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas poderão trabalhar o valor essencial de

cada grupo ou sujeito estabelecendo o respeito e a relação recíproca dos diferentes sujeitos e grupos sociais.

A importância desta questão referenciada nos Parâmetros Curriculares para a Educação Fundamental no Brasil, traz a pluralidade cultural expressa em um dos temas curriculares nos Temas Transversais e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, específicos da Educação Física (1998), são orientações para se trabalhar a pluralidade cultural, na intenção de se produzir novas estratégias e ações que construam identidade e reconhecimento das diferenças culturais. A Educação Física dentro dos novos parâmetros curriculares tem como orientação promover a formação de cidadãos críticos, participativos e com responsabilidade social. Nesse sentido, tem como competência promover a autonomia dos grupos e, no jogo, valorizar o universo da cultura lúdica. A cooperação, a inclusão social, a participação de todos, a criatividade e a diversidade cultural, aprendizagem e lazer, prazer e qualidade de vida são temas que estão sendo discutidos dentro das novas abordagens da Educação Física.

É possível outro movimento de produção de uma cultura escolar nas aulas de educação física, com práticas corporais inéditas? As técnicas corporais produzidas poderiam ser articuladas ou contrapor determinados movimentos construídos em outro contexto social? É possível a prática corporal produzida em uma dada escola, com sentido próprio e especial para os atores que a realizam?

A proposta de um trabalho interno de produção de uma *cultura da escola* em uma dada disciplina resulta de um movimento que rompe com a idéia de transmissão de um conhecimento instituído, concluído, instrumentalizado, funcionalizado, indiferente e impenetrável à ação dos agentes escolares e da própria escola como instituição social, que estariam relegados ao papel de submissos retransmissores.

Nesse sentido, (CANDAU *apud* SOUZA e FLEURI, 2003,p.71) apontam para uma “*cultura escolar*, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização”.

Diferentemente, na perspectiva da *cultura da escola* esse trabalho envolve centralmente vários procedimentos mobilizados por professores e alunos, dentre os quais os de recepção, apropriação, manipulação, transformação, aceitação ou contestação do conhecimento que circula na sociedade. Portanto há um processo do de escolarização desse conhecimento, na qual, ele é submetido a uma prática, a um uso, a uma arte, a uma maneira de fazer e de ser essencialmente escolar.

Nesse processo, a escola e seus agentes não são consumidores passivos de saberes impostos de fora para dentro. São produtores de um saber vivo, real, aberto, em movimento: a escola e seus agentes não são objetos manipuláveis do conhecimento dito científico, racionalizado, pronto, mas de lugar de sujeitos praticantes e produtores de conhecimento.

Agentes que carregam para o espaço escolar as suas histórias de vida, as marcas de sua cultura originária, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seus imaginários seus modos próprios de regulação e de transgressão. Esses são elementos que constituem uma cultura escolar.

Portanto, a *cultura da escola* sugerida por Souza e Fleuri (2003) “se constitui pelo jogo de intercâmbio e interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação, em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamento dos sujeitos implicados nesse processo”.

É então, que entre a *cultura da escola* e as outras práticas culturais em cena na sociedade há um campo aberto para para uma tensão permanente que comporta tanto a

complementaridade como a contradição. É nessa relação de tensão permanente entre a *cultura da escola* e outras culturas que residem ricas possibilidades de intervenção e conhecimento da Educação física.

Da mesma forma, o movimento humano é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. O movimento humano é mais que um simples deslocamento do corpo no espaço; constitui-se em uma linguagem que permite as pessoas agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo.

Sabemos que a motricidade humana, da mesma forma que todas as outras capacidades, resulta das interações sociais e da relação dos homens com o meio. Destaco aqui, que as nossas maneiras de andar, correr, arremessar e saltar têm seus significados construídos em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas, em todas as épocas da história. Assim, todos os movimentos realizados pelas pessoas são de certa forma apropriada no repertório da cultura corporal na qual estão inseridos.

Marcel Mauss produziu em 1936 um estudo classificatório sobre o corpo que foi intitulado de “As Técnicas Corporais”. Por este termo está entendido “as maneiras pelas quais os homens, sociedades por sociedade e de uma forma tradicional sabem servir-se de seu corpo”. (MAUSS, 2003, p.401).

Mauss observa que ao fazer um registro das técnicas corporais eficazes e tradicionais de uma sociedade, permite-nos consolidar certas especificidades de determinada cultura. A partir desse registro, pode-se notar que uma série de ações é construída no homem, pela educação, pela sociedade e pelo papel que ele ocupa nela.

Esse corpo carregado de símbolo é o instrumento primeiro e mais natural objeto técnico do homem onde são inscritas as tradições da sociedade. Desta forma, uma pequena ação ou gesto podem traduzir com clareza certos elementos culturais apreendidos pelo homem dentro de sua comunidade.

Os movimentos são recursos de comunicação corporal, os movimentos são textos do corpo. Não simples movimentação, mas uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal. Esses movimentos são textos que ao longo da vida vão se configurando um estilo pessoal de ser, são produzidos pela mediação que ocorre entre o sujeito e a cultura, construindo um corpo que se identifica pela sua corporeidade. Temos como exemplo a sociedade Terena que, como qualquer outra sociedade possui uma língua, festas, relações familiares e políticas, e o artesanato entre outras manifestações da cultura.

Nesse sentido, é que propomos à reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas étnicas, e que a constatação dessas diferenças produzida pela cultura, não pode ser comparada com a crença errônea e injustificada de que determinados grupos humanos ou etnias são superiores e outras inferiores, da mesma forma não podemos considerar que determinada cultura escolar possa ser superior ou inferior a outras. Penso então, que podemos considerar os princípios básicos da Cultura Corporal de Movimento em uma perspectiva intercultural, lembrando que as manifestações culturais não podem e não devem ser construídas pautadas nos privilégios de um grupo social sobre o outro.

Dessa forma, podemos considerar o espaço escolar como local que irá reconhecer e possibilitar o diálogo, a interação e os conflitos de classes, de etnia, de gênero, de idade e outras construções culturais. Acredito que nessa vertente o ensino e aprendizagem podem representar uma maneira de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência que sempre tem um significado cultural e político.

A construção de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade, tem como princípio a troca dos modelos assimilacionistas pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas. Em sua argumentação Tassinari (2001,p.50) concebe as escolas indígenas como “espaço de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinição identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

Todavia, as escolas denominadas “escolas indígenas” foram implantadas e estão sendo implementadas em meio a inúmeras contradições e enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios. Esse desafio se agrava pelo fato de terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição. Temos então duas situações: a necessidade da luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem a aprender nesse processo.

Sabe-se que a mudança de paradigma não ocorre em um curto período de tempo, pois não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudança de discurso, mas é preciso, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para uma maior autonomia dos povos indígenas.

3.1.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL para as ESCOLAS INDÍGENAS

Hoje, já despontam no país vários projetos de Educação Escolar Indígena com a proposta de construção de uma escola indígena culturalmente sensível e politicamente

relevante para as comunidades indígenas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/MEC,1998), foi elaborado para colaborar no processo de práticas diferenciadas e específicas contribuindo para a construção de modelos curriculares que atendam as necessidades e realidades das diferentes comunidades indígenas.

Embora o Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas se propõe a apresentar propostas diferenciadas para a disciplina de Educação Física, deixa transparecer que a mesma reproduziria o modelo da escola dos não-índios. Ou seja, justifica a Educação Física escolar voltada para a manutenção da saúde afirmando que “a medicina dos brancos” ensina que a saúde das pessoas depende, dentre outras coisas, de que elas movimentem seus corpos de modo regular e adequado” .

Sabemos que o conceito de saúde apresenta limitações quando se pretende defini-lo de maneira estanque e conclusiva. Isto porque, quando se fala em saúde, não se pode deixar de considerar seus fatores de influência e determinação: o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos. É a partir desses fatores de influência e determinação que os Parâmetros Curriculares Nacionais fundamentam a concepção de saúde no exercício da cidadania. Porém, a Educação Física da escola do não-indio apresenta um quadro pouco favorável e até mesmo equivocado no atendimento a essa proposta curricular.

Portanto, penso que esse tipo e modelo não podem servir de parâmetro, nem subsidiar a discussão de uma proposta de Educação Física para uma escola diferenciada, mesmo porque, a posiciona de forma reducionista e específica.

A educação escolar específica e diferenciada é garantida pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que confere a autonomia para a promoção de uma escola diferenciada e elaboração dos processos próprios de aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) tem como objetivo oferecer subsídios para que sejam elaborados e implementados programas de educação escolar para as diferentes comunidades indígenas, propondo que sejam respeitadas suas particularidades e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que foram criados e recriados em seu contexto histórico e social peculiar. Não podemos desconsiderar “que todas as sociedades, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo”. Portanto, a Educação Física tem no Referencial Curricular Nacional orientações que possibilitam a construção e transmissão de conhecimento e valores referentes ao uso do corpo nas escolas indígenas.

Portanto, é de competência da comunidade indígena junto com a comunidade escolar e os profissionais desta área de conhecimento estabelecer quais os conhecimentos e valores serão trabalhados e de que forma as diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento serão preservadas, difundidas e conhecidas. As vivências corporais podem contribuir como elementos enriquecedores das relações escolares e da vida social da comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas observa que o comprometimento e a atuação de agentes e órgãos estaduais e municipais não devem ser apenas como forma de execução da política educacional destinada às escolas indígenas. Mas em construção conjunta com as comunidades, apoiando na elaboração e efetivação da matriz curricular diferenciada e específica, na construção de um projeto político

pedagógico e do regimento escolar. Esses documentos deverão traduzir o anseio e a realidade da comunidade numa perspectiva intercultural, consolidado a partir da especificidade de cada escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), hoje, é instrumento importante para promoção da autonomia das escolas. Esse é um documento que deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar e deve constar os objetivos da escola, suas prioridades e ações, tendo em vista suas próprias concepções e princípios da comunidade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 prevê em seu artigo 12, inciso I que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (SAVIANI,1999,p.167).

Esse preceito legal representa um grande avanço à medida que faz com que as decisões da escola sejam tomadas nela própria e por parte daqueles que nela estão envolvidos, e não mais no interior das secretarias de educação.

De certa forma, em grande parte das escolas esses instrumentos foram utilizados a contento, apontamos para três circunstâncias: às vezes, as escolas não têm se preocupado em elaborar o documento; outras não têm uma orientação para produzir o documento, ou ainda há o caso de recorrer a um modelo produzido por órgãos superiores.

No que se refere à Educação Física, como disciplina, está incluída entre as áreas do conhecimento que compõe a Educação Básica. Essa inclusão pode ser considerada um avanço, pois ela deixou de ser definida enquanto “atividade” (LDB 5.692/71) e passou a ser considerada componente curricular, integrado à proposta pedagógica da escola (LDB 9.394/96), e posteriormente componente curricular obrigatório da educação básica (Lei 10.793 de 1º de Dezembro de 2003).

Partindo desse entendimento, à Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento como componente curricular busca se firmar no processo da dinâmica escolar, e dos contextos históricos, culturais, sociais e econômicos que a envolvem.

São as formas culturais locais as que melhores traduzem os interesses, preocupações, valores e expectativas dos alunos, as que nos permitem descobrir os elementos relevantes de suas vidas. O encaminhamento dessa iniciativa poderá contribuir com,

a afirmação étnica e cultural, [por] que cada povo passa e luta, está atrelada tanto aos procedimentos de subsistência e preservação de indivíduo, quanto as técnicas corporais desenvolvidas para o processo de sua socialização na comunidade. Dessa forma, assegura-se por meio de atividades ritualísticas (educativas) que comunicam a identidade pessoal, social e étnica de cada indivíduo e de cada grupo os valores e ideais de cada nação indígena. (GRANDO E HASSE, 2001.p.108-109).

Assim, são as distintas culturas que forjam os caminhos e as maneiras por meio das quais os sujeitos dão sentidos a suas vidas, constroem seus sentimentos, pensamentos, práticas corporais, crenças, artefatos, brinquedos, cerâmica, colares, cocares, pintura, dança, luta, jogos até instrumentos e produtos em geral. Essas distintas práticas sociais consolidam-se, ganham forma, por meio das práticas corporais, e como práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar as suas necessidades internas e externas.

A Cultura Corporal de Movimento deve então referendar-se nessas práticas sociais, especificamente na escola indígena, como parte integrante do seu currículo, que poderão nortear a ação pedagógica, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido oferecendo tratamento pedagógico as práticas sociais, temas da cultura corporal de movimento Intercultural, uma vez que foram construídos historicamente.

3.2 O POVO TERENA NA ALDEIA LAGOINHA

A disputa e ocupação da região sul do Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, pelos conquistadores, aventureiros e servidores das coroas européias, foi motivada pela cobiça em busca de metais e pedras preciosas e pela expansão colonialista, cujo objetivo maior, era assumir o controle da região. Para realizar esse intento, as ações e atitudes foram conduzidas de forma hegemônicas, os contatos e as relações com os povos que aqui viviam foi de submissão e/ou subordinação, enfim de exploração de todas as formas, em função dos interesses dos colonizadores.

O confronto entre as diferentes concepções de vida, organizações sociais e culturais, fizeram surgir as representações acerca das populações indígenas, tendo como parâmetro a compreensão e a concepção ocidental sobre evolução e desenvolvimento. O europeu e seus descendentes produziram sistemas de representações, valendo-se muitas vezes do momento histórico, do lugar, o grau de comprometimento e interesse em relação aos índios, tendo-os às vezes como amistosos, pacíficos, mansos, ou rebeldes, traiçoeiros, considerados como obstáculo para a civilização e ocupação. Essa ótica produzida colonialista reduz as sociedades indígenas a duas categorias genéricas,

aquelas que, de alguma forma, obstaculizam o projeto de preação e a conquista de suas terras não nomeadas *hostis* e *selvagens*. Atributos sob os quais emergem os Guaycuru, os Caiapó, os Paiaguá e os Kaiowá, entre outros: rebeldes e traiçoeiros sob a perspectiva dos moncioneiros, atacam perseguem e não oferecem trégua aos “civilizados”. Essa forma de representar as reações indígenas de defesa de seu território, servem à construção da bravura do Paulista, à heroicização do bandeirante, valorizando e justificando a sua ação. Um segundo conjunto de representações abriga aqueles que, permitindo serem considerados “súditos”, garantem a mão-de-obra, o povoamento e a preservação do domínio português, são inventariados como colaboradores, pacíficos e amigos; entre eles, a historiografia regional destaca os Chané-Guaná, na região sul da antiga província de Mato Grosso.” (CASTRO,2002.p.83-84)

A penetração no sertão de Mato Grosso foi cada vez mais sucessiva, motivadas pela “descoberta de ouro na região Cuiabá, várias povoações foram fundadas pelos portugueses

nessa época: Cuiabá (1.727); Albuquerque e Vila Maria (1778)”. (BITTENCOURT, 2000.41), notícia amplamente difundida no Rio de Janeiro e na Capitania de São Paulo.

Essa corrida para o ouro não pode ser considerada como uma onda humana, mas trazia em seu bojo a intenção de que uma marcha seria deflagrada pelos brancos, tornando permanente a ocupação da região, hoje Mato Grosso Sul. Nesse período segundo Bittencourt (2000), a região de Miranda era desabitada, os Terena foram os primeiros a ocuparem a área.

A Coroa Imperial, na metade do século XIX, tinha mapeado as aldeias e a população e suas etnias, estabelecendo um certo controle e domínio sobre as diversas nações indígenas da região. A expansão pastoril ganhava proporção tanto do lado paraguaio, quanto do lado brasileiro, essa ocupação estava ligada à situação econômica, pela posse das terras, tornou-se cada vez mais permanente, precedida que foi pelas bandeiras e dos moncioneiros.

Ao referenciar sobre a Guerra do Brasil contra o Paraguai, (1864-1870), Vargas (2003) destaca que viviam próximo a cidade de Miranda cerca de quatro mil índios e que havia mais de dez aldeias.

A participação dos Terena foi significativa para o exército brasileiro, onde desempenharam o papel de guias de reconhecimento, informantes e combatentes, devido ao conhecimento geográfico da região, facilitando o deslocamento dos militares e civis evitando os terrenos acidentados.

Uma outra ação significativa realizada pelos índios Terena na guerra foi assistência logística com o fornecimento de mantimentos de sua produção agrícola aos acampamentos dos soldados brasileiros ou pela alimentação oferecida nas aldeias. Outro fato comum

nesse episódio era a presença de não índios refugiados, acolhidos pelos índios em suas aldeias.

“Os índios Terena foram incorporados à Guarda Nacional, assim como os demais índios; no entanto, eram eles, os Terena que compunham o maior número com 216, Kinikináo, 39 e Laiana 20, que habitavam as aldeias próximas a Aquidauana” (VARGAS,2003.p.52).

A Guerra do Paraguai durou cinco anos, o avanço das tropas paraguaias no solo brasileiro provocou o espalhamento dos Terena, “a Guerra do Paraguai dispersou os Terena numa extensa área que vai do rio Miranda até o Brilhante, as nascentes do Vacaria e ao vale do Dourado[...]”.(OLIVEIRA,1976, p.59)

Com o término da Guerra, há uma corrida para a ocupação das terras, sobretudo na região de Aquidauana e Miranda, parte do exército brasileiro é desmobilizado, muitos preferiram permanecer na área, a retornar às suas terras de origem, os ex-combatentes e os paraguaios que fugiram do país devastado pela guerra, ocupam a região, apossam-se da terra, instalando as fazendas.

“Os antigos territórios que os índios Terena ocupavam na região de Miranda e deixaram-na em função do conflito armado, foram invadidos e muitos perdidos para particulares” (VARGAS, 2003.p.54), os Terena enfrentam uma nova situação, na qual são impactados pela sociedade não índia, submetidos ao processo capitalista na condição da sobrevivência física.

A participação dos Terena, na Guerra, proporcionou a tomada de consciência de sua ação, considerada por eles como decisiva e heróica, de certa forma foi reconhecida pelo Governo, possibilitando uma certa visibilidade étnica, a partir de seu feito histórico.

A partir desse ato histórico o Terena incorporou em discurso o direito de igualdade. Tal incorporação está principalmente na consciência dos mais antigos,

[...]os discursos do chefe Terena da aldeia Cachoeirinha, cujos temas principais eram o cativo e a Guerra do Paraguai: sobre este último tema, dizia o “capitão” Timóteo que eles, os Terena, haviam lutado lado a lado das forças brasileiras em defesa de suas terras e que, por isso, a elas tinham direito. (OLIVEIRA, 1976, p. 60).

É através dos discursos proferidos em eventos comemorativos ou religiosos que se dá sentido a identidade étnica, nas quais os fatos históricos, as experiências, as derrotas e vitórias, fazem um elo entre o passado e presente dando significado e importância à vida, estabelecendo relações entre os membros da comunidade e a identidade da nação, o discurso é um dos elementos da narrativa da cultura nacional,

...há a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido a nação. (HALL,2004.p.52)

A ação para ocupação da região do sul de Mato Grosso foi uma iniciativa e contou com aval do Império brasileiro pela necessidade de povoar, bem como, proteger suas fronteiras a pouco reconquistadas. Diante dessa situação, parte dos Terena reagruparam em alguns de seus antigos territórios, outros se espalharam trabalhando nas recém criadas fazendas. Seus contatos com os regionais e com o Estado brasileiro são intensificados.

O período que compreende 1870-1905 (BITENCOURT, 2000, p.25-26) denomina de “tempos de servidão”, período da expropriação territorial, e de exploração da força de trabalho dos Terena, que passaram a compor o quadro de mão-de-obra das recém fazendas de gado em formação, em troca de sua sobrevivência física e sob condições desumanas de trabalho. Oliveira (1976, p. 57), define da seguinte forma,

Como veremos adiante mais do que a guerra em si mesma, foi essa segunda onda humana que, como sua consequência, iria proporcionar aos grupos Guaná e, especialmente os Terena, uma nova situação de consequências dramáticas para eles, porquanto determinou o engajamento dessas populações a uma economia de caráter escravista. A esse período referem-se os Terena modernos como ao “tempo de cativo”.

As relações estabelecidas com outras etnias na trajetória histórica e suas habilidades como agricultor e cavaleiro - ofício que aprendeu com o Guaicuru - foi favorável ao desempenho dos Terena em convívio e adaptação à nova situação. Podemos observar, que em determinados momentos históricos, a aliança com diferentes povos é um modo de agir utilizado pelos Terena diante das suas necessidades.

Ao considerarmos que diferentes povos possuem diferentes formas de concepção de mundo, os Terena têm sua própria forma de conceber a criação do mundo, sua origem e sua relação com a natureza. Issac (2004, p.27) faz a seguinte argumentação.

Os modos de existir de cada sociedade são construídos historicamente e são a expressão cultural de como, em tempo e espaços determinados, ela lida com sua própria natureza e com os demais seres da natureza. Desse modo, o que constitui uma sociedade como específica e diferenciada de outras, cujos modos de existir não obedecem aos mesmos padrões socioculturais que os seus, é a maneira como ela existe, produz sua vida material e espiritual, sente, percebe o mundo e a vida.

Assim podemos entender que diferente de outras sociedades o povo Terena construiu seu modo de existir. A atuação desse povo agricultor e sua luta histórica pela permanência nas terras e buscar entender o significado e a relação do povo Terena com a Terra,

profundamente ligados à terra-mãe. A terra é mãe, e quando falamos desta maternidade não nos referimos a uma alegoria, e sim a uma maternidade natural. Os terena se chamam a si mesmos de “Poké’e”, que quer dizer terra.

[...]A lavoura é a principal forma de atividade econômica, sendo fundamental para a religião Terena. Cultivam, sobretudo, o arroz, feijão, milho, mandioca. Algumas aldeias estão diversificando com amendoim, criação de gado e pequenos animais. A cana-de-açúcar é um produto muito utilizado para a produção de doces. Todas as aldeias Terena são

ricas em produção de frutas como a manga, caju, tamarindo, laranja, banana. (MANGOLIM, 1999. p 15)

Outro aspecto importante é “a crença está também ligada a terra, é comum na época da colheita realizar cerimônias religiosas em agradecimento ao Ser Superior, pela prosperidade e produção, este é o momento de reciprocidade e partilha da comunidade”.(MANGOLIM,1999.p.17)

Algumas comunidades indígenas como Cachoeirinha e Bananal/Ipegue ocuparam suas terras em 1905, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN) foi criado em 1910, e em 1911 as reservas foram reconhecidas pelo SPI.

Em 1908, Manoel Pedro (cacique do Bananal – nota nossa) e alguns índios, entre os quais Marcolino Wollily (que depois veio a sucedê-lo) iniciaram a demarcação das terras da aldeia...Em 1915 Marcolino Wollily foi apontado pelo SPI para o cargo de Capitão da aldeia, distinguindo-se na defesa dos interesses do Terêna contra as constantes exigências dos fazendeiros vizinhos[...]Em 1933, Marcolino Wollily (já convertido ao credo protestante) foi preso e destituído do cargo de capitão da aldeia, sob acusação de fomentar uma revolta contra o SPI. (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 285 *apud* AZANHA (2000).

Confinados às reservas e submetidos à vigilância do “encarregado do posto” não índio, os índios continuaram a sofrer perseguições e ataques dos fazendeiros do entorno, que buscavam a posse das terras.

A mão-de-obra enquanto produção de trabalho continuou a ser explorada: pelos fazendeiros da região, nas construções das linhas telegráficas e na Estrada de Ferro adequando os Terena às relações de trabalho capitalista. Assim as mudanças foram acontecendo na região, trazendo às conseqüências aos indígenas,

O incremento econômico e demográfico que a NOB¹³ levou a Mato Grosso mudou a paisagem urbana regional, estimulou a criação de novos núcleos populacionais – que iam nascendo às margens da estrada –, e impôs assim um caráter especial à configuração indígena daquela extensa área do Brasil Meridional. A importância desses núcleos para a população Terena, não é demais assinalar: esses povoados brasileiros passaram a se constituir em focos mais poderosos de atração dos Terena e, conseqüentemente, a agir mais intensamente como agências de mudança cultural. (OLIVEIRA, 1976.p.57).

Os Terena tendo como ponto de partida as experiências adquiridas das relações interétnicas com os fazendeiros regionais, com católicos e protestantes em um processo de *hisbridismo*¹⁴, inerente às interações e ao jogo de forças. Dessa forma, as tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal com um organismo vivo.

Os Terenas ao estabelecer relações interétnicas com índios e não-índios passaram a ocupar o espaço liminar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea discutida por Homi Bhabha (1998), são esses espaços e os processos de encontro-confronto dialógico entre várias culturas, que podem produzir transformações, cria-se então o *entrelugar* caracterizando a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados.

Nesses encontros interétnicos as diferenças culturais permanecem em tensão e ebulição permitindo não só que as mesmas palavras, as imagens e os símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes, de certa forma flexíveis, podendo continuar a interagir e mudar.

¹³ Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) sua construção começa em 1905, em Bauru, e em 1908, em Porto Esperança, só foi completada em 1914, quando os trilhos provenientes do ocidente e do oriente se encontraram.

¹⁴ *Hibridismo cultural*. É um dos conceitos-chave par Homi Bhabha, pesquisador e professor indiano, autor de *O local da cultura* (1998). Para ele o contexto cultural híbrido não é o espaço da *síntese*, mas da ambivalência. Ou seja, quando pessoas ou grupos de diferentes culturas se relacionam, o que acontece de mais importante não é a simples *mistura*, mas, sobretudo a pluralidade dos significados, que possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação. (Azibei, 2003, p. 95)

Os Terena estabeleceram relações com sistema capitalista através da mão-de-obra nas fazendas, na construção da NOB e na construção das linhas telegráficas regionais. Considerados principalmente, pelas autoridades brasileiras como pacíficos, mantiveram experiências de contatos com diferentes grupos étnicos, em diferentes períodos na história do país. Nesse contexto os Terena ao se relacionarem com grupos de diferentes culturas permitiu a pluralidade de significados, que permite a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação. Acredito que essas multiplicidades de sentidos, contribuíram para uma tomada de postura frente as diferentes situações de convívio, segundo a argumentação apresentada por Isaac (2004, p 103)

Entendo que essas práticas são estratégias de sobrevivência histórica que se mantêm pelos seguintes motivos: 1) desvantagem militar; 2) preferência pelo desenvolvimento da agricultura como atividade produtiva; 3) sucesso das alianças em que os Outros (Mbayá-Guaikuru, Exército Brasileiro, Mal. Rondon, SPI, FUNAI) figuram como seus protetores e finalmente, pela própria necessidade do Grupo.

Neste processo histórico, configurou-se uma idéia de que o aliado é sempre um protetor. Mas há dois tipos de aliados: um em que as relações de troca são estabelecidas a partir do consenso e necessidades dos dois lados. Outro em que elas são estabelecidas a partir de uma relação de dominação-subordinação. Neste segundo tipo de aliança, os indígenas expressam sentimentos e ressentimento e de permanente desconfiança em relação ao Outro.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, Hall (2004, p.89) ao se referir aos efeitos da globalização e da produção de novas identidades, argumenta, eles são produtos da diáspora criada pelo colonialismo. Eles aprenderam a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. “As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. Há muitos outros *exemplos a serem descobertos.*” (id.,ib.).

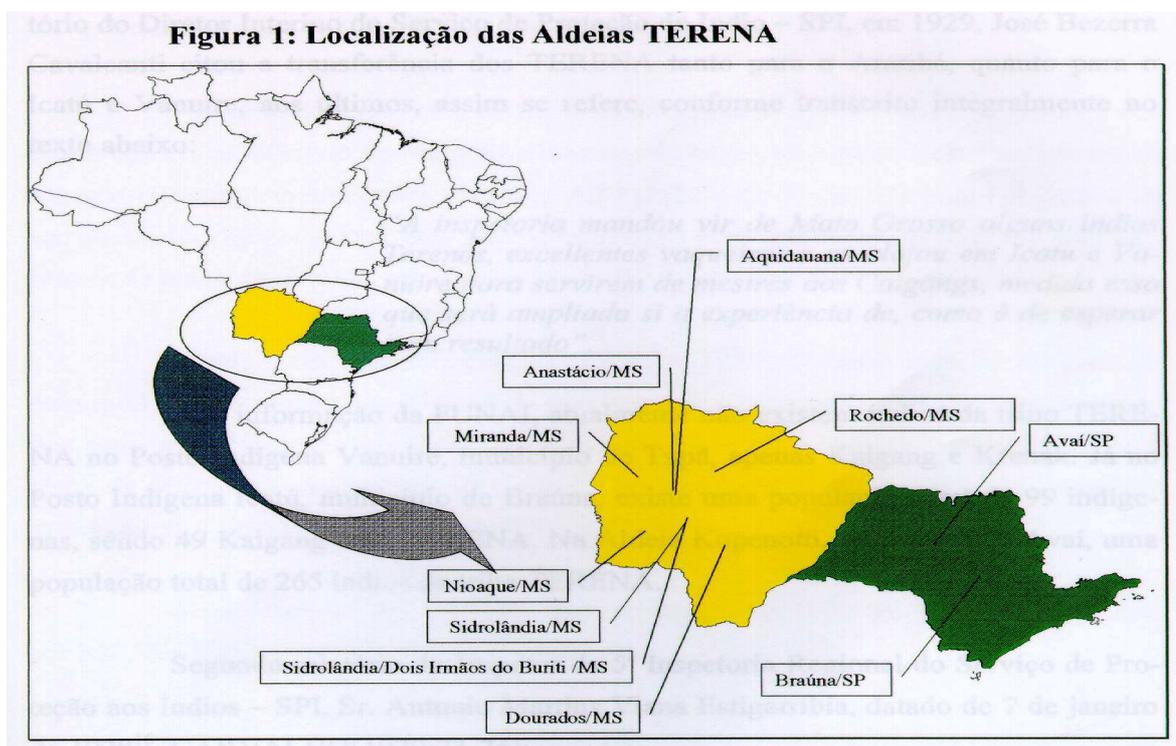
Como podemos observar a história do povo Terena em sua trajetória, foi marcada pela perda de territórios e dos contatos interétnicos causando transformações em sua

estrutura familiar, organização social interna, bem como em suas práticas culturais, corporais e religiosas.

3.2.1 ONDE VIVEM OS TERENA

As comunidades Terena estão localizadas em Mato Grosso do Sul e São Paulo, a comunidade de São Paulo em menor número, vivem no município Posto Indígena Araribá em Avaí e Icatú em Braúna. A presença dos índios Terena, no Estado de São Paulo, foi uma iniciativa do Marechal Cândido Rondon. Segundo Carvalho (1979, p.65) em 1920, o governo transferiu esses índios para o interior paulista como estratégia, por entender que esses índios pudessem colaborar como pacificadores de outros índios naquela região.

Mapa nº 01 – Localização das Aldeias TERENA no Brasil.



Fonte¹⁵: Dissertação de Mestrado em Educação de José Resina Fernandes Jr – UCDB – 1997.

¹⁵ RESINA, Fernandes José Jr. Da Aldeia do Campo para a Aldeia da cidade: implicações sócio-econômicas e educacionais no êxodo dos índios TERENA para o perímetro urbano de Campo Grande/MS. Dissertação de Mestrado em Educação –UCDB. Campo Grande. 1997

Em Mato Grosso do Sul, as aldeias estão localizadas em oito municípios no interior do Estado, a maior reserva indígena com a maior concentração populacional 6.057 indígenas é a de Aquidauana/MS conforme a tabela abaixo.

Quadro 01 – Aldeias TERENA em Mato Grosso do Sul.

Nº	Município	Posto Indígena	População	Área (em há)
01	Anastácio	Aldeinha	236	5
02	Aquidauana	Limão Verde	1.456	4.086
03	Aquidauana	Taunay e Ipegue	4.601	6.461
04	Dois Irmãos do Buriti/Sidrolândia*	Buriti	1.783	2.090
05	Dourados**	Dourados	2.104	3.539
06	Miranda	Cachoeirinha	2.612	2.568
07	Miranda	Lalima	1.137	3.000
08	Miranda	Pilad Rebuá	1.391	208
09	Nioaque	Nioaque	1.076	3.029
10	Rochedo***	Água Limpa	69	-
	Total		16.465	

Fonte¹⁶: Banco de Dados da FUNAI, IBGE (Censo de 2.000)

* Parte do Posto Indígena pertence ao Município de Dois Irmãos do Buriti, parte ao de Sidrolândia.

** No Posto Indígena Dourados, convivem ainda as etnias Guarani e Kaiowá. Fonte: Fundação Nacional de Saúde – Núcleo de Dourados – 2002.

***Esta Área Indígena se encontra em processo de identificação.

No município de Aquidauana, localizado a 128 km da Capital-MS, estão localizadas as aldeias: Ipegue, Água Branca, Lagoinha, Morrinho, Bananal, Imbirussú, Colônia Nova, Limão Verde e Córrego Seco.

A aldeia Lagoinha onde moram em média 649 indígenas, pertence a Reserva indígena de Taunay¹⁷, localizada no Distrito de Taunay. Na Reserva vivem aproximadamente 4.601 índios. A média de distância entre as aldeias Ipegue, Água Branca, Lagoinha, Morrinho, Bananal, Imbirussú, Colônia Nova da Reserva de Taunay é dois e sete quilômetros.

¹⁶ RESINA, Fernandes José Jr. Da Aldeia do Campo para a Aldeia da cidade: implicações sócio-econômicas e educacionais no êxodo dos índios TERENA para o perímetro urbano de Campo Grande/MS. Dissertação de Mestrado em Educação –UCDB. Campo Grande. 1997

¹⁷ Distrito de Taunay. Distante 55 Km da cidade de Aquidauana/MS.

Na aldeia Lagoinha, as casas construídas em sua maioria acompanham o modelo ocidental, os índios em sua maioria possuem em seus lares, água encanada e tratada, energia elétrica, aparelhos de rádio e de televisão. Em 2006 a Agehab (Agência Estadual de Habitação), como parte do programa Novo Habitar entregou 15 casas na aldeia Lagoinha. As unidades possuem dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Azanha (2004) em seu relatório sobre as terras indígenas Terena e no Mato Grosso do Sul, observa a estrutura física das aldeias Terena.

A aldeia é composta por um conjunto de residências situadas dentro dos seus limites - limites estes estabelecidos por certos "marcos" (acidentes geográficos, estradas, açudes etc.) e estabelecidos depois de discutidos com as lideranças do conjunto da Reserva no contexto do processo de concessão da sua autonomia política, já que as aldeias foram estabelecidas ao longo da história da terra indígena ou reserva.

Na Aldeia existe uma ampla liberdade para o estabelecimento de residência, tendo o mesmo modelo da cidade, a aldeia é uma unidade político-administrativa aberta a qualquer cidadão terena (inclusive de outra reserva). Assim, se um morador de uma reserva se indis põe numa aldeia, ele poderá fixar nova residência em outra e manter seus lotes de roça na que deixou de morar.

A aldeia da Lagoinha como quase todas as Reservas Terena hoje, se constitui na unidade político-administrativa, possuindo um "cacique" e um "conselho tribal" que responde pelas relações políticas de cada setor. Cada aldeia tem autonomia para resolver, independentemente de consulta às outras, as pendências jurídicas, políticas e administrativas entre os moradores. O que foi constatado na argumentação do professor Paulo Baltazar (2006), Diretor da Escola Municipal Indígena "Marcolino Lili",

tem a figura do cacique a autoridade máxima dentro de nossa comunidade, e o cacique presidente do conselho tribal que envolve

todos seus conselheiros e eles podem tomar uma decisão sim, para a comunidade. Qual, que é a decisão? A decisão é levada no conselho da comunidade, e quem faz parte são pessoas escolhidas pelo cacique, que é homem de sua confiança e eles fazem então, discutem, o projeto, com outros problemas se for o caso, e tomam a decisão entre eles, para o melhor para a comunidade. A liderança não tem número exato, quanto mais pessoas é melhor. Eu acho que é uma forma democrática, né. de você ter que tomar uma decisão.

Mas quando o assunto é a “questão da terra” e isso diz respeito ao conjunto dos setores da Reserva e, por isso, é tratado em reuniões grandes, e normalmente conta com a presença de todas as lideranças dos setores ou aldeias. Essa reunião geralmente é realizada em local próximo a sede do Posto Indígena.

Hoje, na aldeia Lagoinha moram aproximadamente 700 indígenas, e não tem a presença de não-indios como residente permanente, mas por vezes alguns permanecem temporariamente na aldeia. A comunidade da aldeia Lagoinha segundo Azanha (2004), observa ao padrão patrilinear, nos casamentos interétnicos envolvendo mulher terena e homem “estrangeiro”, a mulher terena acompanha o marido e os filhos permanecem com o pai, mas em muitos casos, os netos visitam com alguma regularidade os avós maternos nas aldeias. As mulheres terena que se casam com não-indio, hoje residem maciçamente nas cidades de Aquidauana, Miranda, Campo Grande ou em outras aldeias. Quando residem nas cidades, é a sua moradia que fornecerá aos seus irmãos, suas cunhadas e sobrinhos um abrigo para as eventuais necessidades de apoio no espaço urbano nos casos de tratamento de saúde ou para os estudos.

Na aldeia Lagoinha a produção de mercadoria para a comercialização nas cidades se mantém, em relação a outras épocas, produz-se em menor escala. Alguns produtos são bem conhecidos, como: pimentas vermelhas e amarelas, pequis, milho verde, mandioca, palmito, caju, mel, manga, cocar de penas coloridas, colares e brincos. Anteriormente os produtos das aldeias eram comercializados em sua maioria nas cidades de Aquidauana e

Miranda. Hoje, segundo o diretor da Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”, professor Paulo Baltazar (entrevista 01) os produtos são comercializados em outro centro.

a venda de produto naquela época era muito mais forte, mas eu vejo que mudou a rota do comércio. A rota do comércio não é mais em Aquidauana, na nossa região, aqui, a rota do comércio ta em Campo Grande, o índio aprendeu um jeito de comercializa é, o Terena parece que tem uma habilidade e um senso critico de olhar de enxergar as coisas.

No deslocamento para a comercialização dos produtos na cidade é comum o filho acompanhar a mãe (os de colo e os mais velhos), e muitas vezes permanecem até uma semana fora da aldeia, e conseqüente àqueles que estão matriculados na escola são prejudicados no processo de aprendizagem. Apesar de não ser um número significativo de alunos, o professor Paulo Baltazar (2006) justifica,

é uma questão cultural nossa, mas não é assim, grande quantidade, aí é 3, 4 ou 5 é o caso do Bananal, é o caso do Morrinho, mas se você olhar a linha cultural lá do passado ela ainda ta presente. O nomadismo. Hoje você ta aqui planta aqui, amanhã ta em outro lugar, nós carregamos isso, há quanto tempo, e a gente nem percebe.

A religião é marcante para as comunidades Terena, em sua grande maioria são evangélicos, na aldeia Lagoinha, esse número se aproxima de noventa por cento. Esse processo teve seu início com presença da Missão *Inland South American Mission Union* (ISAMU) em 1912, quando os missionários Rev. João Hay e Henrique Whittington, começaram seu trabalho no Brasil, entre os índios Terena na aldeia Bananal, distrito de Taunay, Estado de Mato Grosso do Sul. Em Janeiro de 1971, a SAIM resolveu nacionalizar o trabalho, fundando em 1972 a União das Igrejas Evangélicas da América do Sul (UNIEDAS). A presença religiosa entre os índios de alguma forma afetou a cultura indígena, suas práticas e suas manifestações e técnicas corporais tradicionais.

A complexidade e os desafios ao longo do tempo estabelecidos por meio das relações sociais e econômicas conduziram as comunidades Terena a se posicionarem ou

não, buscando meios atendessem suas necessidades diante de outras formas de organização e de poder. Essas relações produziram mudança de crenças religiosas, de valores cultivados pelas famílias indígenas, no trabalho na terra para o sustento, na confecção de artesanatos. Foram determinadas outras dinâmicas na cultura e nos valores Terena que, diante das adversidades tentam construir a sua maneira de relacionar com entorno.

3.3 ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA LAGOINHA

A educação escolar na Reserva de Taunay é marcada pela presença religiosa da Missão ISAMU (*Inland South American Mission Union*) nas aldeias do Bananal e Ipegue, em 1912, que se configurou como uma agência assistencialista e supriria em parte os anseios das aldeias, principalmente a demanda da educação. O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, no espaço designado para a Filosofia e Concepções Trabalhadas contém o seguinte teor:

Nesse mesmo período, a partir de 1912, iniciou-se o trabalho das missões protestante (inglesa, alemã e posteriormente as norte-americanas), com a visão de alcançar esse povo através da educação/escolarização e assim lançam o primeiro escrito em língua Terena (Evangelho de Marcos), cuja publicação data de 1944. Criam escolas, cartilha Terena e começam a alfabetizar.

Segundo Moura (2002.p.36) a presença religiosa da Missão ISAMU¹⁸, nas aldeias do Bananal e Ipegue, abriram algumas portas para aquela etnia. Nesse episódio, a autora deixa transparecer o interesse de ambas as partes, os índios pela assistência, no caso a escola, e os missionários no processo de evangelização. Na articulação entre ISAMU e Terena foi otimizado o espaço para o funcionamento da escola, o SPI se comprometeu em mandar um professor. Sendo o seu objetivo alcançado, os índios não achavam necessária a permanência da ISAMU entre eles.

¹⁸ ISAMU (*Inland South American Mission Union*) primeira Missão transcultural protestante, era composta por norte-americanos e ingleses.

em 16 de maio de 1913. [...]. O capitão e alguns dos seus homens vieram arranjar para a nossa entrada no meio deles. Porém quando ouviram que não havíamos recebido permissão por escrito, da Sociedade de Proteção aos índios, não fomos permitidos a entrar.(...) A razão principal de não sermos recebidos pelos índios era de que desde a nossa visita no ano interior, o governo havia prometido mandar um professor. Disseram-nos que visto que o governo estava para mandar um professor, não havia mais necessidade de nossa presença. (MOURA, 2002. p. 36).

Após intensas negociações a ISAMU conseguiu a autorização do SPI, e pode realizar seu trabalho de evangelização e educação junto aos Terena. A atuação da ISAMU, e posteriormente a SAIM¹⁹ prestaram “[...]assistência educacional, assistência à saúde, estudo lingüístico com codificação/decodificação da língua e tradução da Bíblia, e introduziu valores nacional e internacional, entre os povos indígenas convertidos no sul de Mato Grosso”.(MOURA, 2001.p.63). Dessa forma, a Missão supriu as demandas de educação e saúde, sob os olhares distantes do SPI e na seqüência a FUNAI.

A Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili”, localizada na aldeia Lagoinha, foi criada pelo Decreto Nº 662/73 de 03 de outubro de 1973, funciona no período matutino e vespertino. A Escola possui 01 turma na Educação infantil; nas séries iniciais 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental 05 turmas, nas séries finais 5ª a 8ª séries do ensino Fundamental 04 turmas. A escola possui ao todo dez salas de aula, um anexo com quatro salas de aula, sala de secretaria, sala de coordenação e professores, cozinha, sala de informática com 03 computadores, banheiros para alunos e professores e uma área coberta para recreio. Funcionam separados mais três anexos com duas salas de aulas cada um. Estão matriculados aproximadamente 226 alunos. Nesse espaço físico também funcionava anteriormente o Ensino Médio como Extensão da EE Profª Dóris Mendes Trindade. Posteriormente, foi criada pelo Decreto Estadual em 19 de Abril de 2006 a Escola Estadual

¹⁹ A expulsão da ISAMU (Inland South American Mission Union) de Bananal, em 1920, desencadeou seu próprio esfacelamento. Duas instituições compuseram-se após sua desorganização – uma norte-americana, a SAIM (South American Indian Mission), que em 1925 retornou ao trabalho com os Terena; e a outra – a New Testament Gospel Union, Congregou o Grupo Inglês.

de Ensino Médio Indígena Pastor Reginaldo Miguel - Hoyenó'o, que oferece o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e atende uma média de 78 alunos.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são mantidos pela Prefeitura Municipal de Aquidauana e o Ensino Médio é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do sul.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi órgão responsável pela Educação Indígena até 1991. Posteriormente esta função foi atribuída ao Ministério da Educação à coordenação de políticas públicas e ações em prol da “educação escolar indígena”.

Por ter um número significativo de escolas em área indígena e atender a especificidade da escola indígena a Prefeitura Municipal de Aquidauana realizou em junho de 1993, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura o primeiro concurso público diferenciado e específico para professor indígena, com prova escrita na língua Terena. Foram oferecidas 22 vagas das quais 16 foram preenchidas com professores índios habilitados e com conhecimento da língua Terena escrita.

Começa uma nova etapa para a construção de uma nova política pública para a educação escolar indígena no município de Aquidauana. Nesse sentido, o legislativo criou políticas públicas específicas para a Educação Indígena, garantindo a educação intercultural e bilíngüe. Duas leis foram criadas para o atendimento da Educação diferenciada: a Lei Orgânica do Município de Aquidauana, promulgada em 05 de Abril de 1990 e a Lei Municipal Nº 1.700/99, de 19 de Abril de 1999.

Com a criação da Lei Municipal Nº 1.700/99, de 19 de Abril de 1999, o município organizou o “Programa de Educação Intercultural Bilíngüe” nas Escolas Municipais Indígenas em caráter permanente a partir do ano letivo de 1999.

Essa Lei altera a denominação das Escolas Municipais que menciona e dá outras providências. Essas providências estão explícitas nos incisos e refere-se à Escola: “I - estar situada em área territorial pertencente a reserva indígena; II - ministrar ensino bilíngüe com material apropriado; III - apresentar características próprias e diferenciada que respeite a cultura, a língua, os costumes, as tradições e processos próprios de aprendizagem da comunidade indígena”.

Essas leis asseguram a proposta das políticas públicas federal para as escolas indígenas. Observa-se, portanto, que, por meio das novas Leis possibilitam a escola indígena local um novo significado e sentido, como meio de assegurar o acesso a conhecimentos gerais da sociedade nacional sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade própria das nações indígenas.

Em 1.999, a Secretaria de Educação do Município de Aquidauana elaborou e desenvolveu o Projeto Raízes do Saber, para a implantação da Prática da Educação Intercultural nas Escolas Indígenas. Essa iniciativa foi em função do alto índice de evasão e repetência nas escolas indígenas, e pelo fato de que o número de alunos matriculados nas escolas indígenas correspondia a 43.3 % do total de alunos matriculados na Rede Municipal. As ações educativas propostas foram: Alfabetização Bilíngüe, resgate da língua materna e ensino de sua forma escrita a alunos de 5^a a 8^a séries, além da valorização, ensino e resgate da artecultura Terena com produção e impressão de material.

Este Projeto foi proposto a partir as discussões entre a comunidade escolar e as lideranças indígenas ao longo do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas.

Embora as pesquisas²⁰ tenham demonstrado que, a partir de meados de 1999, há uma melhoria qualitativa no processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas do município de Aquidauana, com a implantação do projeto bilíngüe — Raízes do Saber, nas aldeias onde a língua terena não é a língua mais usada no cotidiano, os problemas insistem em continuar. O professor Paulo Baltazar (2006), argumenta sobre o Projeto Raízes do Saber e a formação continuada específica para professores da Educação Escolar Indígenas,

Os próprios professores indígenas se reuniram fizeram uma reflexão, estudos de conteúdos passaram por vários professores e um grupo de

²⁰ Anexo: **Projeto “Raízes do Saber”** – Prefeitura Municipal de Aquidauana – Secretaria de Educação, cultura e Esporte. Aquidauana –MS, 1999.

estudo, como se trabalhar a metodologia, o conteúdo para se trabalhar em cada série, para os novos professores, este é o grande problema nosso também, os novos que nós temos, os professores que foram capacitados pela professora Nancy não estão mais em sala de aula, este é o grande X da questão, quem está em sala de aula hoje são os professores indígenas tão novos que nós não temos condições e situação para dar um ensino bilíngüe, não sabe ainda produzir o material pedagógico, não tem a estratégia, não tem a metodologia, então esse é o x da questão porque aqueles que fizeram o curso, que tiveram a capacitação com a professora Nancy, hoje são diretores, adjuntos, são coordenadores então subiram, digamos assim na sessão administrativa, e os jovens não tem essa capacitação .

Fazem parte do quadro de lotação da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili vinte e três servidores entre administrativos e docentes. Conforme cadastro de funcionários da Secretaria de Educação do Município os servidores administrativos e os professores do ensino fundamental nas séries iniciais 1ª a 4ª séries são todos indígenas. No ensino fundamental de 5ª a 8ª séries os professores são não-índios.

Como uma primeira análise, destaco a importância da integração entre a prática pedagógica desenvolvida e as intenções educativas propostas no Projeto Político Pedagógico da EMI Marcolino Lili. Justifico que nesta escola a elaboração e execução do referido PPP (2001), bem como sua composição e organização são recente como também o foram em outras escolas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas indígenas pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação de futuro que estabelece princípios específicos e diferenciados, com diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola indígena como um todo.

Nesse sentido, observamos que a aliança entre o desconhecimento, à inexperiência do saber-fazer e da consciência do seu real papel transformou sua elaboração em mais uma obrigação da equipe técnica da secretaria de Educação do município, distante da realidade

da aldeia Lagoinha, da escola, dos professores e da sala de aula. Essa intervenção é apontada no depoimento colhido junto a Baltazar (2006) ao referir-se a construção do PPP,

[...]esse foi construído por eles, pela secretaria, se você olhar o regimento da Lagoinha é a mesma do Bananal é a mesma do Ipegue, é a mesma da Água Branca. O projeto também só muda a parte histórica, mas o contexto e o objetivo é o mesmo. Por que a Lagoinha apesar de estar a um quilometro é muito diferente.

A argumentação evidencia que a elaboração do PPP por esta instância não compartilha dos interesses, da realidade, dos projetos individuais, e das características de cada um dos professores e alunos da aldeia Lagoinha. Dessa forma, contraria as orientações do RCNEI (1998) que confere a autonomia para a promoção de uma escola diferenciada como discutimos no primeiro capítulo. Temos então, a feitura de um plano de trabalho burocrático e homogenizador; incompatível, portanto na prática diferenciada e específica.

Portanto, torna-se necessário entender que o projeto Político Pedagógico da escola deve ser elaborado pela comunidade escolar, com a participação dos elementos internos e externos, para que possa dar indicações necessárias à organização da prática pedagógica que inclui o trabalho do professor mais dinâmico da sala.

Nesse sentido, a EMI Marcolino Lili deixou de experimentar e exercitar a oportunidade de convivência democrática em comunidade. Em seu Projeto Político Pedagógico (2002) a EMI Marcolino Lili trata da identidade e da visão da escola de “fora para dentro” buscando uma nova perspectiva na educação aliando aos avanços das transformações da sociedade envolvente.

Baltazar (2006) sinaliza nessa direção, ao argumentar que tipo de educação a EMI Marcolino Lili busca oferecer aos seus alunos,

[...]eu acredito, que você manter a compostura desse conhecimento cultural dele, permanecer com a sua identidade, claro que interessa, importa ele ter conhecimento, ele precisa ter, até porque esse conhecimento como nós falamos, não está na comunidade, está em muito programa de universidade não índia. Nós precisamos[...] ter uma formação não índia pra a gente disputa, se não vamos disputar com o mundo no, e a gente precisa estar integrado com isso, conhecendo estar atualizado na parte de informática, da tecnologia dos avanços da ciência tem que estar interado nisso aí, para que a gente possa acompanhar o dia-a-dia do não índio.

Essa argumentação está em consonância com a PPP, o que possibilita a desarticulação dos conhecimentos tradicionais em detrimento dos conhecimentos universais. Nesse sentido, temos que considerar o alerta apresentado pelo RCNEI (1998) sobre o fato de que a educação escolar indígena, por ser uma modalidade de ensino recente, a EMI Marcolino Lili, entre outras, ainda se encontra em processo de construção, enfrenta problemas e busca soluções para a efetivação de uma educação específica e diferenciada.

Nesse mesmo percurso, as secretarias de educação dos municípios tentam avançar no atendimento a escola indígena, mas pelo fato de ser recente, de ter pouco conhecimento e experiência diante de uma nova proposta há uma certa dificuldade no que diz respeito à implementação. São poucos os investimentos das secretarias de educação em programas de assessoria para a qualificação dos seus técnicos e na formação e formação continuada de professores que dêem conta das especificidades da educação escolar intercultural.

Nesse sentido, pode-se observar que por ser uma escola indígena, a EMI Marcolino Lili, não atua como uma escola específica e diferenciada, com ressalta Baltazar (2006) “a escola todas elas levam o nome indígena, mas não é indígena, só o nome. Autonomia restrita...”. Podemos verificar na constituição do corpo docente: os professores índios e não-índios que atuam na escola são de grupos sociais com culturas e formação diferentes, bem como, diferentes oportunidades de contato com teorias e tendências pedagógicas.

Temos que considerar que, por ser específica e diferenciada a escola indígena tem como característica desenvolver um trabalho voltado para transmissão e reconstrução das manifestações corporais. No caso específico da EMI Marcolino Lili essa prática pedagógica intercultural deve ter como ponto de partida a sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências dos diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da história dos Terena.

Torna-se importante que o professor também possa tomar consciência do significado seu trabalho na perspectiva intercultural. Faço aqui um alerta: se a pluralidade cultural contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais na condição de tema transversal pode significar sensibilidade com a temática, o mesmo talvez não possa ser adotado em termos de comprometimento. É preciso ter uma política educacional que se volte para a formação e formação continuada dos professores. Essa questão também é abordada por Baltazar (2006)

[...]os professores de 5ª a 8ª série a grande maioria são brancos, e p'rá eles implantar o conhecimento da gente, ele tem que estudar o povo Terena, quando na verdade, quando na verdade é aquilo que eu te falei, ele não tem nenhum curso de capacitação, para vir para rede municipal principalmente para as escolas indígenas, então ele não tem tempo nem se quer o conhecimento mínimo.

Essa é uma situação que requer investimento em programas de formação para professores indígenas e formação continuada para professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas, possibilitando que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos “relâmpago”. Estes cursos, quando oferecidos devem ter um novo contorno, que reflitam os anseios, necessidades e modos de ser da comunidade Terena.

Antes de emitir qualquer juízo de valor, com relação às práticas educativas desenvolvidas pelos professores devemos considerar as oportunidades de formação

vivenciadas por eles. Assim, podemos inferir que as diferenças encontradas na forma pela quais os professores conduzem o processo de ensino podem, certamente, ser atribuídas à diversidade de formação e diferentes oportunidades de contato com teorias e tendência pedagógicas. Essas diferenças ganham proporções quando são colocadas em práticas em uma cultura diferente, essa situação é abordada por Baltazar (2006) quando questionado se os professores de 5ª a 8ª séries na EMI Marcolino Lili desenvolviam um trabalho intercultural “não trabalha, não trabalha porque você tá mexendo com uma outra cultura, que ele aprendeu desde criança ouvindo o pai e a mãe foi educado em Terena, a gente não pode exigir dele daqui a pouco ele te dar a resposta em português. Essa é a grande dificuldade da relação dos maiores mas vinda dos professores”. E complementa, “de 5ª a 8ª série se impõe uma certa dificuldade pelo fato do profissional não ser indígena, a gente incentiva, fala para eles que a cultura é importante tem que manter, não fica totalmente sem falar para ele, damos incentivo[...] Baltazar (2006).

Portanto pode-se perceber que o trabalho com professores diferentes, com desempenhos específicos e inseridos em um cotidiano de trabalho em uma escola com proposta diferenciada e específica, faz sentido a existência de peculiaridades. Dessa forma, as dificuldades encontradas no fazer pedagógico cotidiano não podem ser atribuídas, unicamente, à formação do docente. Todavia, é na escola-campo de trabalho que ocorre a outra etapa da formação do professor, a formação continuada, o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela. Alguns professores conseguem visualizar a concepção da escola diferenciada, buscam envolver nos processos de desenvolvimento dos alunos ou no entendimento de como eles aprendem. Nessa conjuntura, Baltazar (2006) argumenta sobre os professores que conseguem fazer essa leitura “vou falar o que dizem: eu tenho que entender, eu preciso

entender, ah, mas aqui é assim, na cultura deles não funciona assim, sabendo separar a cultura urbana e a cultura indígena, aí eu acho que ele caminha corretamente”.

Mas esse entendimento do professor, não modifica a ação de educar, não gera novas práticas. É então competência dos órgãos públicos responsáveis pela educação, neste caso, diferenciada e específica implantar programas de formação e formação continuada para aumentar os conhecimentos que os professores tem de uma ação sobre a própria ação de educar, nos contextos diferenciados em que se situam escolas, sistemas de ensino e sociedade. Portanto, é no confronto e na reflexão sobre e a partir das práticas dos saberes pedagógicos que os professores podem criar novas práticas.

Ainda com relação à formação continuada diferenciada e específica, a prática mais freqüente tem sido a realização de cursos de atualização de conteúdos de ensino num despojado sentido de recauchutar os conhecimentos. Atualmente estão surgindo outros programas, com propostas mais significativas e dinâmicas: as parcerias com as universidades e a formação permanente em serviço, por meio de horas específicas para esse fim.

Além disso, é necessário que esse processo de formação e formação continuada de professores índios e não-índios seja construído e permanentemente fecundo por saberes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica, numa convivência de trocas e de mútuas articulações numa perspectiva intercultural.

Normalmente, o professor indígena e principalmente o não-índio desenvolvem o trabalho solitário, mesmo porque parte de sua jornada, que deveriam destinar-se ao encontro com os demais professores que atuam com mesmo nível e com a coordenação pedagógica (responsável direta pela efetivação do PPP) é ocupada com outras atividades, todas importantes sem dúvidas, mas que sobrecarregam o docentes e impedem a reflexão

coletiva sobre o processo coletivo. Tantas vezes, eles não participam dessas reuniões por morar na cidade, outras vezes considera que esses momentos em nada contribuem em seu trabalho.

É importante evidenciar que nesse contexto, atuam professores diferentes, com desempenhos específicos e inseridos em um cotidiano de trabalho com proposta diferenciada. Temos então duas situações: o professor índio que não passou por uma formação de magistério tem o domínio dos conhecimentos da sua cultura, mas tem precário conhecimento da língua portuguesa. E os professores não índios que atuam em escolas indígenas mesmo quando têm o curso do magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígena (RCNEI, 1998). Esse descompasso concorre para desencadear um outro processo: a evasão escolar.

Para Baltazar (2006), “[...]esse índice de evasão ele acontece não é bem o aluno, mas também o professor. É o próprio professor[...]”. Nesse sentido, afirma que a relação professor não-índio e aluno indígena é uma questão muito relativa e particular, mesmo “porque ele não foi capacitado”.

Outro fato que merece a atenção é a Matriz Curricular implantada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Aquidauana para o Ensino Fundamental, Educação Indígena a partir de 2005, prevê 200 dias letivos, com jornada semanal de cinco dias com quatro aulas diárias de sessenta minutos. A matriz Curricular em suas áreas de conhecimento contempla as disciplinas da Base Nacional Comum e na parte diversificada traz as disciplinas específicas de arte e cultura Terena e Língua Terena. Essas disciplinas específicas são trabalhadas somente nas séries iniciais 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Os conteúdos específicos da cultura é trabalhado da 1ª a 4ª séries, de 5ª a 8ª não tem nem uma disciplina não tem nem uma sistematização, já basta esses momentos que a gente trabalha de 5ª a 8ª série no dia 19 de abril, ou na semana de 19 de abril, que é a semana do Índio, dia do índio. Aí, a gente trabalha. [...]Dança do bate pau[...]porque vindo a

visita a gente apresenta. [...]de 5ª a 8ª série se impõe uma certa dificuldade pelo fato do profissional não ser indígena, a gente incentiva, fala para eles que a cultura é importante tem que manter, não fica totalmente sem falar para ele, damos incentivo (Baltazar, 2006)

Ao realizar esse trabalho na escola, Santomé (1995) nos alerta para o perigo de cair em proposta de trabalho tipo *currículos turísticos*, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural. Normalmente esse trabalho é previsto no calendário escolar como conhecemos “O dia de[...]a semana de...” e no restante dos dias do ano letivo essas atividades são poucos trabalhadas.

O calendário escolar tem sua relevância no processo educativo em seu caráter cultural. A legislação brasileira referente à educação básica (LDB artigo 28), prevê “organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (RCNEI, 1988). Baltazar (2006) aponta para a dificuldade de cumprir o calendário elaborado pela EMI Marcolino Lili,

O calendário nós fazemos, na maioria das vezes muda. Geralmente no final do ano a previsão, digamos vai iniciar as aulas no dia 14 de fevereiro, chega 14 de fevereiro vai começar dia 20, chega no dia 20, vai começar dia 02 de março como aconteceu esse ano(2006). Então como é que nós vamos fazer com o nosso calendário. Tem que refazer todo novamente, às vezes deixa de trabalhar uma data significativa para nós em decorrência dessa mudança.

O atraso no início das aulas normalmente ocorre em função do transporte escolar, no que se refere ao transporte dos professores da cidade para a aldeia e dos alunos entre as aldeias. Diante dessa situação, cabe então a escola readequar seu calendário para que possa cumprir os duzentos dias letivos.

Outra situação levantada foi necessidade de material didático próprio, essa é uma das exigências dos professores e da escola, o que desde então já se apresenta para eles como desafio,

quem está em sala de aula hoje são os professores indígenas tão novos que nós não temos condições e situação para dar um ensino bilíngüe, não sabe ainda produzir o material pedagógico, não tem a estratégia, não tem a metodologia, então esse é o x da questão um currículo diferenciado.(Baltazar, 2006).

Nesse sentido, a comunidade escolar sente a necessidade da elaboração de material pedagógico específico. Há também a preocupação com os livros a serem adotados na escola e a maneira como se processa a escolha por parte da Secretaria de Educação do município, como podemos perceber na fala de Baltazar (2006),

[...]então esse é o nosso problema, se não tiver nada de concreto escrito, mesmo estando no parâmetro. Esse último ano eles pediram para fazer sugestão, a gente faz nossa sugestão mas a maioria das vezes O livro pedagógico, por exemplo, eu acho que o livro pedagógico é aquilo que eu te falei, [...] como é que eu vou adotar um livro totalmente fora. Como é que nós vamos adotar esse livro, acho que deveria chamar os professores indígenas e respeitar a proposição. E respeitar sua avaliação daquele livro, esse é o livro mais próximo do que nós estamos trabalhando com o projeto raízes do saber. E se for totalmente contrário nós estamos em choque com o próprio projeto da própria secretaria.

Nesse eixo, no interior das salas de aula torna-se difícil a possibilidade do professor e dos alunos refletirem e investigarem questões relacionadas com a vida e a cultura Terena a partir do seu próprio material didático. Nem nos materiais curriculares, nem no próprio ambiente escolar existe decoração ou qualquer coisa com a qual as crianças Terena possam se identificar.

Portanto, não se pode desconsiderar o fato de que, concretamente, os Terena estão vivendo relações sociais mais amplas, estão inseridos na estrutura de classes da sociedade envolvente e participam de modo desigual, dos processos de produção, distribuição e consumo dos bens simbólicos e materiais. Como sujeitos participam nos processos de encontro-confronto dialógico entre várias culturas, concebendo o *entrelugar* (BHABHA, 1998), abordado no terceiro capítulo, portanto, estão presentes na sociedade de consumo em que vivemos.

A relação do Terena com a sociedade envolvente está explícita no Projeto Político Pedagógico da EMI Marcolino Lili, sob o título de Filosofia, concepções trabalhadas, subitem economia e sociedade, “[...]as mulheres da aldeia, [...]colhem produtos, selecionam, limpam e embalam[...] Em Aquidauana, saem de casa em casa vendendo ou trocando seus produtos por outro[...]. Ainda no mesmo sub-item, o PPP evidencia essa relação referindo-se ao trabalho nas Usinas de cana-de-açúcar: “os homens e meninos são recrutados nas aldeias por “cabeçantes”, agenciadores da Usina[...].

Nesse contexto as experiências dos alunos da EMI Marcolino Lili se caracterizam por uma diversidade cultural manifestada nos gêneros, etnias e faixas etárias, que se posiciona na contra mão de um currículo escolar conservador, e que por sua vez, não pressupõe a busca de autonomia e de uma educação intercultural e diferenciada.

Assim, a EMI Marcolino Lili em meio a contradições e equívocos com relação ao que é proposto pelo RCNEI, reivindica uma escola específica, com a intenção de que ela seja bilíngüe, voltada para a cultura Terena, sem perder sua especificidade, e que ao mesmo tempo incorpore conhecimentos da sociedade envolvente

3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ALDEIA LAGOINHA

Como vimos, a partir da Constituição de 1988 e da nova LDB aos povos indígenas são assegurados os direitos de possuir uma escola específica e diferenciada, construindo um currículo que possam atender a sua realidade, possibilitando visibilidade para seus povos. A Educação Física como disciplina que compõe a matriz curricular em conjunto com as outras disciplinas, devem colaborar com a construção e a implementação do currículo e de práticas pedagógicas capazes de contribuir para o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade dos alunos indígenas.

Parto do princípio que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Levando em consideração que as crianças índias ou não-índias se movimentam desde quando nascem, e com o passar do tempo adquirem maior controle do corpo e vão estabelecendo maior possibilidades de interação com o mundo. Nesse percurso inicial engatinham, brincam com objetos, correm, saltam ampliam suas possibilidades de movimentos. Quando realizam movimentos as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, gestos e posturas corporais. São através dessas manifestações corporais que um deslocamento no espaço, se constitui em uma linguagem corporal que permite a criança agir no meio físico, interar sobre o ambiente humano, mobilizando pessoas por meio do seu conteúdo expressivo.

Se estas são algumas possibilidades apresentadas inicialmente pelas crianças, principalmente da Educação Infantil e nas séries iniciais, devem ser levadas em consideração, pois, são movimentos culturalmente construídos. Nesse sentido Daolio (2004, p. 2) argumenta que a Educação Física “trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano...”. Portanto, temos que considerar que a motricidade humana resulta da interação dos homens com o meio, e isso independe da etnia.

Dessa forma o andar, correr, arremessar e saltar têm significados e são elaborados em função de diferentes perspectivas, necessidades e possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas, ao longo da história.

Nas atividades como: brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos entre tantos outros, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual está inserida ou de outras culturas. Portanto, a Educação Física pode possibilitar aos alunos a

ampliação de conhecimentos à cerca de si mesmo, de seu corpo, dos outros e do meio em que vive.

As aulas de Educação Física na Física na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, são ministradas as crianças Terena da aldeia Lagoinha. As aulas acontecem duas vezes por semana para cada série, no horário regular, juntamente com as demais disciplinas. Alunos matriculados na Educação infantil: 31 alunos; no Ensino Fundamental, séries iniciais de 1ª a 4ª séries: 119 alunos; e no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª sereis: 76 alunos; um total de 226 alunos.

O espaço físico onde as aulas de Educação Física são realizadas segue o modelo ocidental, o professor utiliza a quadra poliesportiva de 28m X 15m piso de cimento, ou o campo de futebol, chão batido, que mede aproximadamente 40m X 17m, nos dias de chuva, a aula é realizada em sala.

A escola conta com um professor de educação física para todas as séries da escola. O professor é do sexo masculino. A faixa etária está entre 39 e 45 anos. Formado pela Universidade Estadual de Londrina, ano de 1985, possui curso de pós-graduação em Treinamento Desportivo, é professor efetivo do município, desde 2002, é também professor efetivo na rede pública estadual.

A escolha da EMI Marcolino Lili para a realização do estudo foi a partir dos seguintes fatores: o professor da disciplina de Educação Física é efetivo, trabalha na escola há três anos e atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental, nas séries iniciais 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª Séries, é formado na área e atua como professor há vinte anos.

A escola dispõe de um espaço físico adequado para desenvolver as aulas de Educação Física na concepção ocidental, pois possui uma quadra poli-esportiva e um campo de futebol.

Na EMI Marcolino Lili foram feitas 06 visitas e observadas 24 aulas de 60 minutos na disciplina de Educação Física. Para análise foram utilizadas as aulas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

Para iniciar a aula de 5^a a 8^asérie, o professor normalmente se reúne com os alunos na sala de aula. Os alunos e professor deslocam em direção ao campo de futebol, para chegar ao campo passam por entre fios de arame liso de uma cerca que divide o espaço da escola e campo. No mesmo contexto, a cena se repetia em outras aulas, às vezes, diferenciada pelo fato do professor solicitar a um aluno que fosse pegar as bolas na coordenação pedagógica.

Reunidos no centro do campo, os alunos já estão preparados para a aula prática, uns com chuteiras *society*, tênis ou descalços, vestidos com bermudão ou com calças compridas de tecido dobradas até a altura dos joelhos, todos com camisetas, alguns até com camisetas de clube de futebol.

Nesse momento o professor distribui as bolas de futebol de campo e futsal para alunos e alunas respectivamente. O grupo de alunos forma rapidamente duas equipes e começam a jogar no campo de futebol. Da mesma forma as alunas com tênis ou descalço, de saia, calça ou bermuda se posicionam na quadra um pouco mais distante do campo e iniciam o jogo de futsal na quadra.

Todas as aulas foram iniciadas sem aquecimento, sem corridas ou exercícios preparatórios, caracterizando a prática desportiva, nesse caso direcionada para o futebol e futsal. Esse fato ocorreu também em outros momentos, a argumentação utilizada pelo professor foi de não querer impor um conteúdo na aula, o desejo é de que os alunos participem na decisão do conteúdo a ser trabalhado. O ensino da Educação Física para este professor parece estar vinculado fortemente à educação pelo jogo.

Durante a aula o professor permanece sentado sob a sombra de um pé de manga na lateral do campo, apesar da tranquilidade do professor, em alguns momentos foram gerados conflitos, com relação à violação e a interpretação das regras. Diante da situação o professor intervém, pede a colaboração dos alunos e é atendido.

Não houve por parte do professor a preocupação em marcar o tempo de jogo, essa competência em nossa observação era delegada aos alunos que não participavam do jogo. Quando não havia equipe de fora, ou seja, na espera para substituir uma das equipes em campo, os alunos administravam a substituição.

Na seqüência das aulas observou-se que o professor não definia cotidianamente os conteúdos a serem ensinados, submetendo-se à escolha que os alunos faziam pelo esporte, sempre o futebol.

Nesse sentido, o RCNEI (1988) destaca alguns conteúdos que são considerados atraentes as comunidades indígenas, dando ênfase à práticas conhecidas com “esporte”. Evidência ainda,

à admiração dos índios pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais. Acrescenta-se a prática deste esporte, quase diária, em muitas comunidades. Há campeonatos estaduais de futebol indígena, torneios dentro de áreas e reservas, encontros futebolísticos entre aldeias e, até mesmo, uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas. Existem etnias em que as mulheres também jogam, e as crianças e os jovens índios crescem familiarizados com esse jogo. O futebol dos índios é um fato de que, além de ser largamente difundido pelo país, vem se tornando, a cada dia, mais visível para os brasileiros não-índios. (RCNEI, 1998, p. 123).

A comunidade Terena, especificadamente a aldeia Lagoinha, com relação à prática do futebol não é diferente do que expressa o Referencial, ela está bem próxima desse contexto, que pode ser constatado quando Baltazar (2006) argumenta sobre a participação dos alunos da EMI Marcolino Lili, nas aulas de Educação Física,

[...] aprende a gostar do futebol, as moças que até então não participavam, na parte feminina, nunca se jogou bola, hoje não, as moças indígenas tão jogando bola tanto do salão quanto do

futebol de gramado, participam dos jogos da cidade, até por conta desses jogos na cidade eles começam a se preparar. Então esse foi um tabu que se quebrou, por parte das mulheres digamos, pela parte dos meninos.

Foi observada também, durante o desenvolvimento das aulas de Educação Física a presença no campo de membros da comunidade, adultos, jovens e crianças. Às vezes, durante o intervalo entre as aulas as crianças com 4, 5 e 6 anos que não estavam em horário de aula, adentravam o campo e jogavam o futebol. Da mesma forma, quando as equipes estavam incompletas os presentes eram convidados a participar do jogo.

A dimensão do futebol pode ser percebida no encerramento do 1º semestre 2006, quando a escola promoveu um torneio de futebol que foi organizado professor de Educação Física. Esse evento foi realizado dentro do calendário escolar, foi contado como dia letivo.

Para Baltazar (2006) o futebol contribui na integração social, “[...] aqui em Lagoinha, tanto é que você tá percebendo tudo isso que tá acontecendo por exemplo, [...] a gente faz os jogos pra gurizada [...] faz esse festival de prêmios, pra juntar trazer, é agradecer os pais juntar a comunidade, é um meio de lazer com eles.”

Nesse sentido, a escola utiliza esse tipo de atividade para promover e ampliar o processo de integração e interação social entre a comunidade escolar e a comunidade externa. Participaram do torneio as equipes da EMI Marcolino Lili, da comunidade da aldeia Lagoinha, EMI da Aldeia Bananal, EMI da Aldeia Ipegue, EMI Água Branca e uma equipe do Distrito de Taunay.

Independente da disciplina de Educação Física a relação dos Terena com o futebol é muito intensa, e “chegam até eles por meio de comunicação, do contato com não índios e da prática dos próprios adultos nas comunidades em que vivem” (RCNEI, 1988, p. 325).

Portanto, essa prática faz parte do cotidiano indígena, principalmente no final de tarde, normalmente cada aldeia possui uma equipe principal que a representa nos campeonatos dentro e fora das comunidades indígenas.

Nesse sentido, o futebol praticado entre os Terena de Lagoinha permite-nos fazer algumas análises: um exemplo é a existência de dois campos de futebol e uma quadra; a posição de centralidade que os campos de futebol ocupam dentro da aldeia; o futebol pode ser percebido também pela interação e pela integração social dos moradores da aldeia - quando jogam diariamente, destes com os de outras aldeias – quando realizam torneios envolvendo outras aldeias do território Indígena, e com a população não-índia do entorno e com as equipes da cidade em competições municipais e regionais.

A partir da fundamentação da noção de técnica do corpo apresentada por Mauss (2003) abordada no terceiro capítulo, podemos entender o futebol como um fato social inferindo-lhe a análise sob três aspectos: No aspecto psicológico, das organizações esportivas, das padronizações de regras e das relações entre Terena e não-índios; no aspecto fisiológico na construção e o uso do corpo e no aspecto sociológico a reunião entre Terena da aldeia Lagoinha, entre Terena da Lagoinha e outras aldeias e com a comunidade não-índia.

Na observação das aulas de educação Física da EMI Marcolino Lili em relação às metodologias de ensino, no caso do próprio ensino do jogo de futebol, a prática condiciona-se somente às formas competitivas e/ou recreativas do jogo. Nessa concepção, a Educação Física não atende aos seus objetivos como componente curricular e também não atende as orientações proposta pelo RCNEI (1998) para se trabalhar nas escolas indígenas.

Durante o período de observação das aulas de Educação Física pode-se notar o clima amistoso entre os alunos e alunos e professor, nas séries finais do Ensino Fundamental, os alunos em sua maioria falantes, discutem, conversam e riem animadamente, fazendo o uso principalmente da língua Terena. Durante a parada no jogo solicitada pelos próprios alunos para tomarem água, o professor brinca com os alunos, pronunciando algumas palavras ou até mesmo frase na língua Terena.

Ao final da aula o professor olha para o seu relógio e diz para os alunos: "Acabou, acabou". É o aviso do término da aula. Quando isto ocorre, ou seja, quando a professor olha para o relógio e diz "acabou", a reação dos alunos é simplesmente dirigir-se ao professor e entregar a bola. Não é feito nenhum comentário, nem pelo professor e nem pelos alunos, simplesmente se deslocam da quadra esportiva para a sua sala de aula. O fato do professor não discutir o conteúdo trabalhado e nem o seu planejamento com os alunos, convence ao aluno que a prática dos esportes, no caso o futebol, garante o desenvolvimento e a manutenção de sua saúde, aprimorando suas habilidades motoras e o gosto pela prática da Educação Física.

A partir da argumentação apresentada no segundo capítulo, ressaltamos que nessa situação o futebol se mantém como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, ancorado pelos códigos das modalidades esportivas e pelo espírito competitivo.

Dessa forma, a prática escolar pode ser vista como uma prática assentada em um mero jogar por jogar, em que os alunos manifestam o entendimento de que a aula de Educação Física é para jogar futebol, ou assistir e torcer pelos grupos. Nesse sentido, o professor assegura um funcionamento do grupo favorável à comunicação, ao trabalho e mantém a ordem numa perspectiva funcionalista, concepção abordada no primeiro capítulo.

No entanto, há contradições na forma como o conteúdo é desenvolvido nas aulas de Educação Física na EMI se compararmos com as orientações contidas nos parâmetros curriculares nacionais para a Educação Física, (MEC,1998). A contradição se dá pelo fato do conteúdo eleito e desenvolvido, é privilegiadamente relacionado aos jogos e esportes, não contemplando os outros temas propostos com propósito de compreender e explicar o movimento humano dentro do seu contexto histórico-social.

Nesse sentido, há também incoerência diante das orientações sugeridas para que a Educação Física escolar específica e diferenciada seja compatível com as demandas e realidades indígenas atuais:

trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da “cultura corporal de movimento” (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas etc.) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessante e atraentes. (RCNEI, 1988, p.325)

Ressaltamos que a ementa do Projeto Político Pedagógico da EMI Marcolino Lili destinada a todas às séries, apresenta os seguintes conteúdos para o Ensino Fundamental: futebol masculino/feminino, voleibol masculino/feminino; atletismo, provas de campo e provas de pista; ciclismo, masculino e feminino, jogos da cultura indígena. Esses conteúdos não diferem dos conteúdos sugeridos no (RCNEI, 1998, p. 325) em que “as aulas de Educação Física podem ser um espaço onde as crianças e os jovens comecem a **sistematizar as informações e conhecimentos** sobre esportes como o vôlei, o futebol e o atletismo[...]”. (**grifo meu**). Portanto, é imprescindível a ruptura do professor com a visão reducionista e tecnicista presentes nas aulas Educação Física. Essa tomada de atitude do professor de Educação Física da EMI Marcolino Lili implicaria, segundo o Coletivo de Autores (1992, p.92), propor e organizar metodologicamente "o lugar" de suas aulas como

"um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social". Cabe ainda, uma orientação para "a intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são submetidos os sujeitos que vivenciam o processo educativo".(SOUZA E FLEURI, 2003, p. 83). Como foi abordado no capítulo dois, o conteúdo da Educação Física escolar deve ser vivenciado e contextualizado considerando suas possibilidades, ou seja, conceitos, procedimentos e valores oportunizando elaborações e reflexões cada vez mais complexas.

Considero de grande importância o envolvimento dos alunos no processo de tomada de posição acerca dos conteúdos, do tratamento metodológico bem como dos critérios de avaliação, no interior de uma unidade didática, ou mesmo do planejamento semestral ou anual. Esse procedimento pode auxiliar professor a rever seus conteúdos e torná-los mais significativos numa perspectiva intercultural, para os alunos esta é uma prática que estimula a participação e o envolvimento, atitudes fundamentais para esse tipo de proposta.

No que diz respeito ao planejamento das aulas Educação Física na EMI Marcolino Lili, não foi possível o acesso, após solicitação a coordenação pedagógica a informação prestada foi de que o professor da disciplina não havia entregado o planejamento à referida coordenação. Isso foi relatado pelo coordenador Délio (2005), "a preocupação do coordenador era com relação aos planos de aula de Educação Física e os conteúdos trabalhados, pois até o presente momento (setembro/05) o professor não tinha apresentado nenhum plano de aula do corrente ano". Segundo Mattos (1999) o ato de planejar é uma manifestação da realidade e não uma improvisação, no qual os objetivos definidos

envolvem várias pessoas nessa ação. Portanto, essa ação deve ser contínua, precisam ser revistas e novamente planejadas.

Pôde-se perceber que as aulas de Educação Física na EMI Marcolino Lili não se adotava um planejamento sistematizado dos conteúdos curriculares da Educação Física, mas em elementos simbólicos produzidos em eventos simultâneos à situação da escola. Um exemplo foi à escolha da prática do futebol como conteúdo e preparação para o torneio de futebol promovido pela escola. Desta forma, foi observado que a maioria dos jovens nas aulas de Educação Física procurava garantir a sua participação no jogo de futebol, vibrando a cada acerto (gol) e, ao mesmo tempo se comunicando com os demais jovens com palavras e gritos de incentivo.

Esta situação identifica que os alunos na EMI Marcolino Lili reproduzem, na escola, algumas atitudes e comportamentos que comumente acontecem nos grandes jogos de futebol, como as formas de comemoração após a realização de um gol e a vontade de vencer para receber os aplausos. Deixando transparecer que, para o professor a forma principal de realização das atividades em aulas de Educação Física era voltada para o torneio esportivo que, no seu entendimento tem significado para os alunos e repercute numa relação externa da escola.

Assim, os outros esportes como vôlei, atletismo e ciclismo seriam trabalhados na medida que a escola fosse convidada a participar de eventos esportivos. Esses conteúdos propostos no Projeto Político Pedagógico não contempla a manifestação da cultura corporal Terena como: danças e lutas como podemos observar na argumentação de Baltazar (2006), “eu acho nessa grade curricular é muito complicado o professor trabalhar arte e cultura Terena”, o que ao nosso ver, essa situação compromete a possibilidade da escola indígena ser diferenciada e específica.

No caso da Educação Física, talvez possamos considerar que, a inclusão desses conteúdos no Projeto Político Pedagógico tenha sido um reflexo da concepção tecnicista, o que nos leva a crer que foi concebido de forma a contemplar somente o esporte.

Esse procedimento legitima uma forma de pedagogia que nega as vozes, experiências e histórias da comunidade pela quais os alunos indígenas constroem sua visão e dão sentido ao mundo. Agindo dessa forma, observa-se que na Educação Física ocorre a redução do currículo a práticas motoras das quais os alunos participam e divertem, mas nada apreendem sobre o caminho sócio-histórico atravessado pelas diversas manifestações da Cultura Corporal de movimento do Terena ou da cultura Ocidental.

Para a inserção da Educação Física na educação escolar indígena, temos que considerar um aspecto importante nas sociedades indígenas, ou seja, o fato de que a noção de corpo está intimamente ligada à noção de pessoa, construída socialmente, e adequada à cosmologia do grupo. O corpo sempre esteve no centro das atenções da história da humanidade, pois é por meio dele que o homem se manifesta e procura sua inserção na sociedade.

Desse modo, o corpo físico não é a totalidade da pessoa, mas o ponto de convergência da dualidade entre o indivíduo e sociedade. Existe, pois, uma dualidade entre o que é físico e o social. Assim devemos considerar que é a “penetração gráfica, física da sociedade no corpo que cria as condições para engendrar o espaço da corporalidade que é a um só tempo individual e coletivo, social e natural” (SERGER et al., 1987, p.24). Como discutimos no primeiro capítulo a representação se constitui a partir da produção de significados sociais produzidos e transmitidos através das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nos capítulos antecedentes, é possível estabelecer algumas considerações relevantes.

Inicialmente vamos deixar em evidencia a limitação da Educação Escolar indígena por ser recente e sua implementação por parte dos órgãos responsáveis está em processo de construção, há necessidade de um esforço conjunto com **as comunidades indígenas ..**

É necessário articular diferentes processos para que possamos conceber uma educação intercultural desarticulada do caráter monocultural, portanto temos que ter a compreensão do contexto que construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e relações.

O projeto Político Pedagógico não reflete as necessidades, esperanças e anseios da comunidade escolar, quando por ocasião de sua elaboração não considerou a participação dos seus representantes legítimos, o trabalho docente permanece **alienado, individualista** e afastado dos objetivos que a escola deve atingir. A construção de um PPP para uma educação escolar indígena intercultural específica e diferenciada não se dá simplesmente pela modificação do discurso ou pela introdução desse objetivo nos documentos escolares. Essa intenção requer uma implementação prática, um fazer pedagógico, a vida na sala de aula. Essa conquista solicitará uma modificação do trabalho docente e um repensar e reorganizar constantes da prática educativa. Esta transformação, contudo, requererá a

implementação de sólidas políticas de formação e formação continuada para professores índios e não-índios, em todos os níveis de ensino.

É necessário retornar a formação inicial docente e rever os paradigmas que a sustentam. A didática e metodologia de ensino veiculadas nos diferentes cursos e incorporadas pelos professores, por exemplo, necessitam transformar e modificar-se para melhor contemplar o dia-a-dia da sala de aula. Objetivando a transformação desse quadro na perspectiva de uma educação intercultural que poderá reconhecer as diferenças no educando e esforçar-se ao máximo para ampliar seus conhecimentos.

Outro aspecto levantar é o da equipe pedagógica no processo, com o intuito de estruturar propor e organizar ações formativas no interior da unidade escolar, o que proporcionará a aproximação dos professores com os avanços educacionais.

Portanto, promovem o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais, mediante as próprias relações desenvolvidas entre sujeitos.

Uma das condições deverá ser a competência do educador em trabalhar com elementos e atividades que articulem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos a partir de suas histórias, cultura, organização social. Daí que a ênfase das discussões sobre a diversidade cultural e o processo de construção de identidades num contexto de pluralidade cultural é a relação que sujeitos, grupo, classes e culturas estabelecem entre si. A problematização e a compreensão da rede de significados das ações de sujeitos culturalmente diferentes estabelecidas na relação inter-humana é o desafio da educação intercultural e este desafio não tem outro objetivo senão o enriquecimento mútuo, o respeito e a fé recíproca no humano, a partir do encontro solidário.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao realizar a reflexão a respeito dos encaminhamentos de uma proposta de Educação Física intercultural não envolve somente listar determinados conteúdos. Não basta acrescentar ao currículo elementos da cultura específica e diferenciada e da cultura envolvente.

Na perspectiva de uma educação física intercultural ao incorporar os conhecimentos que possibilitem visualizar a educação intercultural o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma condição para aos alunos indígenas compreenderem o mundo em que vivem e as relações de poder as quais são submetidos.

Ao incorporar as manifestações culturais de origem do(a) aluno(a) da EMI Marcolino Lili não apenas no que ele já conhece, mas buscando novas fontes de informação, em sua comunidade e na literatura referente a etnia, o professor influirá para que os alunos tenham conhecimento sobre a sua história enquanto grupo social. Dessa forma podemos possibilitar a construção de sua personalidade e fortalecendo sua identidade cultural.

Ao participar de cursos específicos e diferenciados de formação ou formação continua os professores índios e não-índios, se o professor for capaz de mudar e aprender, poderá incorporar também as manifestações da cultura corporal dos Terena as aulas de educação Física. Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade Terena da qual os alunos fazem parte, entrarão na sala de aula história oral e a cultura da comunidade, que poderão ser documentadas e vivenciadas enriquecendo a experiência de aprendizagem. Esta será o espaço de co-construção de conhecimento, em que todos os alunos(as) e professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimento.

Nesse sentido, ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades escolares devem envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes, e não apenas contextualizá-las enquanto métodos ou concepção de aprendizagem.

O professor poderá descobrir a capacidade deles se expressarem através de inúmeras linguagens corporais Terena: cantando, dançando, fazendo mímica, jogando lutando, fazendo esportes e ginásticas, bem como a linguagem oral, a forma dominante de sua cultura.

- Considero que alguns dados empíricos relacionados à escola e a Educação Física deverão ser incluídos para dar mais consistência a discussão final. São eles: observação, entrevista com o professor de Ed. Física, e o Coordenador da E. M. I. Marcolino Lili.
- Discutir e analisar o RCNEI, parte específica da Ed. Física X Educação Física do PPP X Plano de Ensino.
- Analisar a Educação Física EMI Marcolino Lili a partir do Plano de Ensino, a fala do professor e as observações.
- Conteúdos local e intercultural na Educação Física da Escola.
- Anexar documentos: PPP, Decreto-Lei do Município referente a Educação Indígena, Projeto Raízes.

4. REFERÊNCIAS

AZANHA, G. - As Terras Indígenas *Terena* no Mato grosso do Sul. Relatórios de Trabalho , CTI- Centro de Trabalho Indigenista (*mimeo*), São Paulo - 1986 / 1998.- Relatório GT 553/FUNAI, 2000.

AZIBEIRO, N. E. Educação Intercultural e Complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M, org. *Educação Intercultural*:

BARTH, F. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Trad. de J. C. Cemeford. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.

BARUFFI, H. Metodologia da Pesquisa: orientações metodológicas para a elaboração da monografia. 4ª ed. Dourados: HBedit, 2004.

BHABHA, H.K. O local da cultura. Trad. Ávila M.; Reis E. L. L.; GonçalvesG. R.. Belo Horizonte. Ed. UFMG.1998.

BITTENCOURT, C. M. A história do povo Terêna. Brasília: MEC, 2000.

BRACHT, V.A. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre Magister, 1992.

BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí:Unijuí,1999.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos – Educação Física. Brasília-MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF,1997.

_____. Constituição 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

CANDAU, V.M.(org.) Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis,RJ: Vozes,2002.

CARDOSO, C. L. KUNZ, E. (org.); FALCÃO, J. L. C.; FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. do C. ;MARISTELA, de S. Didática da educação física. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CARVALHO, Edgard Assis de. As alternativas dos vencidos: índios TERENA no Estado de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CARVALHO, I.M. Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande. UCDB, 1998.

CASTELANI, F. L. Educação física no Brasil: A história que não se conta. Campinas, SP. Papyrus, 1988.

_____. Política educacional e educação Física. Campinas. SP. Autores Associados. 2002.

CASTRO, I. Q. VIGIAR E CONSTRUIR A HISTÓRIA: memórias, esquecimentos, comemorações e historiografia nas representações sobre Aquidauana. . 143 p. Dissertação (Mestrado em História) UFMS. 2002.

CAVALCANTI, M. do C.; MAHER, T. de J. M. O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo.Campinas, SP. 2005.

CORRÊA, I. L. S. Educação física escolar: reflexão e ação curricular. Ijuí, 2004.

COSTA (org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O currículo nos limiars do contemporâneo/ Marisa Vorraber Costa, org. – 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A,2001.

_____.VEIGA NETO. Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo,biologia, leitura, cinema.../ Org.Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga Neto. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2004.

_____. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

D'ANGELIS, W. de R. Línguas indígenas precisam de escritores?. Campinas, SP, 2005.

DAOLIO, J. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: DE MARCO (Org.) Pensando a educação motora/Ademir De Marco (org.) – Campinas, SP: Papyrus, 1995 – (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Araras S.P. Topázio, 1999.

DE MARCO A. Educação Física ou Educação Motora?. In: DE MARCO (Org.) Pensando a educação motora/Ademir De Marco (org.) – Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Corpo e Motricidade)

DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURKHEIN, E. Educação e Sociologia São Paulo. Melhoramentos. 1973.

FERNANDES, F. 1900-1965. Dicionário Brasileiro Globo, Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft, F. Marques Guimarães – 53 ed. – São Paulo: Globo 2000.

FERNANDES JUNIOR, J. R. Da aldeia do campo para a aldeia da cidade: êxodo dos índios Terena para o perímetro urbano de Campo Grande. Campo Grande 1997. p. 167 Dissertação (Mestrado em Educação) UCDB.

FLEURI, M. R. (Org.) Educação intercultural. Mediações necessárias. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

_____. Intercultura: estudos emergentes. Ijuí. Ed. Unijuí. 2001.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. De Guacira Lopes Louro. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder/ Michel Foucault: organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. N. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Cintrão, P. H. Lessa, A. R. 4ª Ed. São Paulo, 2003.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1991.

HALL Da diáspora: identidade e mediações culturais. Org. Liv Sovic; Trad. Resende, A. G.. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2003.

_____. Identidade cultural na pós-modernidade. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ISSAC, P. A. M. Modo de existir Terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso. 235p. Tese de Doutorado (Ciências Sociais – Etnologia Brasileira) PUC/SP. 2004.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

- _____. Transformação didático-pedagógica do esporte. 5ª ed. Ijuí. Ed. Unijuí. 2003.
- LIBANEO J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4ª ed. São Paulo. Loyola. 1986.
- LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986.
- MANGOLIM, O. Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade. Campo Grande, 1999. Dissertação (mestrado em Educação) – UCDB.
- MATTELART, A, Introdução aos estudos culturais/Armand Mattelart, Érik Neveu, Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.2004).
- MAUSS M. Sociologia e antropologia. Trad. Paulo Neves. São Paulo Cosac Naify. 2003. *mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 b. p.85-107.
- MEMMI, A. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador; trad. Roland Corbisier e Marisa Pinto Coelho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.
- MOREIRA, B. F. A.; SILVA, T.T.(org). Currículo, cultura e sociedade. Trad. Maria Aparecida Batista. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 1995.
- MOURA, N. S. P. UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestanismo norte-americano pelos Terena (1972-1993).
- NASCIMENTO, A. C. Escola indígena: Palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.
- NETTO, W.F. Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeiro Silva (1994).143 p. Dissertação (Filosofia, Letras e Ciência Humanas) USP/SP. 1994.
- OLIVEIRA, R. C. de. Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena. Rio de Janeiro, 1976.
- RIBEIRO, D. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- SACRISTÁN, J.G. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. ArtMed, 1988.
- _____.O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa – 3ª Ed. Porto Alegre. ArtMed. 2000.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/ Deermival Saviani – 37, Ed. – Capinas, S.P. Autores Associados, 2005.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEMPRINI, A. Multiculturalismo/Andréa Semprini: Tradução Laureano Pelegrin, - Bauru, SP. EDUSC, 1999.

SÉRIE-ESTUDOS- Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, nº 12 (Dezembro de 2001). Campo Grande: UCDB, 1995. semestral

_____. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, nº 15 (Junho de 2003). Campo Grande: UCDB, 1995. semestral.

SGANZERLA, A. A Epopéia Terena: português/english/Alfredo Sganzerla e Nelli Guimarães Silva. Campo Grande: UCDB, 2004.

SILVA, A.L.; GRUPIONI, D.B. (org.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo Global. Brasília: MEC: UNESCO 2004.

SILVA, A. L. (org.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, T. T. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução a teoria do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

_____. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

SOARES C. L Educação Física: raízes européias e Brasil. 3ª ed. Campinas. S.P. Autores Associados. 2004.

_____. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2ª ed Campinas, SP: Autores associados, 2002,

SOARES, et. al (coletivo de Autores) Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez 1992.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R.. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora. 2002.

VARGAS, V.M. F. A construção do território Terena (1870-1966) uma sociedade entre a imposição e a opção. 168p. Dissertação (mestrado em História) UFMS, 2003.

VIANA, H. M. Pesquisa de educação: a observação. Brasília: Plano Editora. 2003.

Fala do Diretor da Escola Marcolino Lili, professor Paulo Baltazar.

Entrevista concedida em 07/07/06.

SUSTENTABILIDADE

Eu penso assim em sustentabilidade quem vai alavancar com certeza é a Educação. entendeu, quem tem que começar somos nós. E eu penso o seguinte, para um grande momento, para a gente fazer isso. Qual que é a finalidade, por exemplo é a questão da merenda escolar. O que vai acontecer, por que não passar para o diretor da Escola a compra da merenda escolar, por que? Era passada hoje não é mais. Como é que seria feito isso? Hoje nós temos a mandioca, hoje eu compro a mandioca no supermercado. Onde está gerando a renda lá na cidade, lá no mundo do supermercadista. Quando na verdade ela deveria estar circulando nas áreas in

dígenas nas aldeias indígenas. Aí o índio pode dizer tenha certeza que a Escola vai comprar mandioca se eu plantar. Eu tenho certeza que se eu plantar aqui cana-de-açúcar e se eu fizer rapadura, eu tenho aonde entregar que é a escola, eu tenho certeza se eu plantar aqui a banana maçã e a nanica eu tenho a escola como compradora. E assim vai a abobrinha, e assim vai o feijão, e assim vai a farinha, que dizer o dinheiro estaria circulando dentro da própria aldeia. Aí eu vejo a geração de renda, a produção seria local, e de fora não compraria nada. Você percebe, mas isso tem que estar na nossa mão, o leite sairia daqui, então são as várias coisas com isso todo o dinheiro ficaria e estaria criando uma perspectiva p'ro próprio índio, hoje a roça vale a pena, então plantar, por que tem, vou vender na escola, eu vou criar gado vou tirar leite vou entregar na escola eu vou ter padeiro e posso entregar na escola, então, aí que eu vejo que nós vamos começar a dar um passo uma alavancada na geração de renda dentro da comunidade indígena. do jeito que esta quem ta levando tudo são os mercadinhos, por exemplo se eu compro um boi para escola ela vai ficar em torno de R\$ 350,00 a R\$ 400,00, do jeito que está aí nós vamos gastar o dobro, e nós vamos ter um alimento razoável que é voce come o pucheiro, é é dobradinha, mocotó, come todinha ela inteira, então aí eu vejo que nós vão ter renda. mas enquanto a gente não colocar em nossas mãos e criar um mecanismo dessas prestação de conta que eles fazem e deve ter um mecanismo eu vou comprando até diretamente, né como eu vou prestar conta, vai ter que ter um mecanismo p'rá isso e com certeza os órgãos estadual e federal eles vão achar um mecanismo porque sempre nós tivemos certa discriminação nesse tipo de assunto que envolve o índio tem uma flexibilização. aí eu acho que é interessante, aí eu acho que nós vamos ta colocando o índio para faze ele lentamente acordar novamente que a terra é produtiva.

Currículo e conteúdo das escolas indígenas

O conteúdo precisa de fato, a gente pretende fazer uma profunda revisão, nós temos muito a trabalhar, por exemplo, nós não temos, o único livro que foi feito foi pelos missionários,

a Nancy a Bety que criou para nós, nos anos 90, o que é que acontece, Com a nova legislação nós somos atropelados novamente, porque as crianças estão entrando com quatro anos no prézinho, percebe então com essa nova lei desse ano, nós temos também adequar o nosso ensino bilingue para essas crianças e o que acontece não adequamos ainda nós não fizemos propostas mas enquanto aquele passado nós estamos atuando ainda, e qual é o passado, ele está presente na nossa vida... precisamos implementar mais, acrescentar mais, colocar mais conteúdo né, do momento de acordo com a realidade que estamos vivendo, aí precisa fazer outra impressão de livro, livro didático editado em Terena, e os livros didáticos que vem editado pelas editoras eu acho que ela tem que estar bem próximo dessas comunidades, por exemplo, porque a cartilha Terena trabalha muito o real o concreto o diário do aluno, o dia-dia do aluno, o conhecimento do aluno, então vamos trabalhar livros que o próprio aluno não conhece. O conteúdo nós estamos trabalhando nele agora já foi feito o conteúdo agora o mês passado (entrevista concedida em junho/06), reunimos todos os professores e fizemos todo o conteúdo programático, desde pré I, pré II, primeira até quarta série já tá pronto, certo, dentro do moldes, do projeto, dos moldes indígenas que a legislação prevê.

Curso de formação continuada

Não tem. Tem entre nós.nos mesmo fazemos. Os próprios professores indígenas se reuniram fizeram uma reflexão, estudos de conteúdos passaram por vários professores e um grupo de estudo, como se trabalhar a metodologia, o conteúdo para se trabalhar em cada série, para os novos professores, este é o grande problema nosso também, os novos que nós temos, os professores que foram capacitados pela professora Nancy não estão mais em sala de aula, este é o grande X da questão, quem está em sala de aula hoje são os professores indígenas tão novos que nós não temos condições e situação para dar um ensino bilíngüe, não sabe ainda produzir o material pedagógico, não tem a estratégia, não tem a metodologia, então esse é o x da questão porque aqueles que fizeram o curso, que tiveram a capacitação com a professora Nancy, hoje são diretores, adjuntos, são coordenadores então subiram, digamos assim na sessão administrativa, e os jovens não tem essa capacitação

Conteúdos específicos da cultura indígena

Os conteúdos específicos da cultura é trabalhado da 1ª a 4ª séries, de 5ª a 8ª não tem nem uma disciplina não tem nem uma sistematização, já basta esses momentos que a gente trabalha de 5ª a 8ª série no dia 19 de abril, ou na semana de 19 de abril, que é a semana do Índio, dia do índio. Aí, a gente trabalha.

Com relação as disciplinas de 5ª a 8ª série trabalhar os conteúdos interculturais... Baltazar acredita que não, não trabalha, não trabalha porque os professores de 5ª a 8ª série a grande maioria são brancos, e p'rá eles implantar o conhecimento da gente, ele tem que estudar o povo Terena, quando na verdade, quando na verdade é aquilo que eu te falei, ele não tem

nenhum curso de capacitação, para vir para rede municipal principalmente para as escolas indígenas, então ele não tem tempo nem se quer de ter o conhecimento mínimo.

Relação professor aluno

Relação professor aluno é questão muito relativa e particular, como te falei, os professores são excelente, p'ra você quiser retomar algo deles para as escolas indígenas primeira coisa que você tem que enxergar é o seu aluno, que ele pensa raciocina diferente e tem que processar a língua terena ele tem que processar isso quando se cair para a língua portuguesa, p'rá depois ele te dar a resposta, e aí que a maioria dos professores não tem esse conhecimento. Eles tem a ótica, eles tem a didática urbana quando o aluno, você sabe que o aluno, as vezes

O aluno não te da uma resposta imediata, que na verdade o aluno indígena em português quando se trata relação aluno, professor não índio com aluno indígena ela tem esse detalhe que é muito significativa, porque você ta mexendo com uma outra cultura, que ele aprendeu desde criança ouvindo o pai e a mãe foi educado em Terena, a gente não pode exigir dele daqui a pouco ele te dar a resposta em português. Essa é a grande dificuldade da relação dos maiores mas vinda dos professores.

Mas quando o professor que enxerga isso, porque ele não foi capacitado, quando ele percebe isso, quando ele passa a incorporar a questão indígena, vou falar o que dizem, eu tenho que entender, eu preciso entender, ah, mas aqui é assim, na cultura deles não funciona assim, sabendo separar a cultura urbana e a cultura indígena, aí eu acho que ele caminha corretamente. Tem que ter muita auto-avaliação do professor, ele tem que ter o senso crítico dele mesmo, que quando a estratégia dele ta errado, ele tem que mudar a estratégia dele, ele tem que estar se policiando nesta questão, porque se o professor não se policiar, ocorre índice de evasão, ocorre repetência, eu tenho dado de 2003 a 2005, é importante por ser um índice de professor de história. Professora de língua portuguesa, professora de geografia, foi o que mais reprovou nesses três últimos anos. Por que isso acontece, só com esses professores? Então é preciso você está policiando se o aluno foi mal na sua primeira, alguma coisa ta com ele, porque eu sou o único diferente nessa sala. Daí eu preciso estar incorporado, como é que se pensa e como é que se comporta a grande maioria, e as vezes o professor não faz isso, vai dar a culpa ao aluno. Esse é o grande problema, esse é o grande dilema, e se você vai falar com o professor, ele não aceita essa mudança de metodologia, mudança de estratégia, esse é o grande problema.

Índice de Evasão 5° a 8ª

Esse índice de evasão ele acontece não é bem o aluno, mas também o professor. É o próprio professor que em relação que existe uma relação muito ferrenha, digamos assim, muito apertado, e o aluno Terena, não é de apertar ele, ele não fala nada, simplesmente vai embora, ele não te dá satisfação, ele não vai responder, não vai brigar com você, não vai te xingar, não vai fazer nada, ele prefere baixar a cabeça, e no outro dia ele não aparece. Quando você vai ver, às vezes ele não fala nem p'á mim (como diretor), não fala com coordenador, não fala com o diretor, ele vai lá falar com o primo com irmãozinho dele que tem afinidade. Aí você pergunta por que seu irmão não veio? Por que você não veio?

É por causa do fulano tá sobrando pra mim. Aí que eu fico sabendo. Essa é a grande, que é que eu tenho a dizer.

Calendário Escolar

O calendário nós fazemos, na maioria das vezes muda. Geralmente no final do ano a previsão, digamos vai iniciar as aulas no dia 14 de fevereiro, chega 14 de fevereiro vai começar dia 20, chega no dia 20, vai começar dia 02 de março como aconteceu esse ano. Então como é que nós vamos fazer com o nosso calendário. Tem que refazer todo novamente, as vezes deixa de trabalhar uma data significativa para nós em decorrência dessa mudança.

Avaliação

As avaliações cabe a cada escola definir, faz seu calendário das provas, cada escola tem data de conselho de classe, reunião de país cada escola indígena tem o seu plano de ação. Os pais, alunos e lideranças, faço questão de chamar as lideranças para eles saberem qual o alcance, qual a média, como é que está, as lideranças a comunidade tem que saber, como é que está a escola, eles não podem estar alheio a escola, a escola está dentro de uma aldeia, ta escola, ta os alunos, são os liderados por eles. Eles precisam saber como que está esses alunos. Tanto os professores, eu convido eles para participarem do conselho de classe.

CULTURA ED FÍSICA PPP.

Aqui e nas outras aldeia não se trabalha a questão cultural. Já se perdeu o hábito, já se tornou público, aprende a gostar do futebol, as moças que até então não participavam, na parte feminina, nunca se jogou bola, hoje não, as moças indígenas tão jogando bola tanto do salão quanto do futebol de gramado, participam dos jogos da cidade, até por conta desses jogos na cidade eles começam a se preparar. Então esse foi um tabu que se quebrou, por parte das mulheres digamos, pela parte dos meninos. É uma conquista delas, agora você fazer um arco e flecha, tiro ao alvo, não se faz, até porque na cultura há muito tempo não usamos mais arco e flecha.

Danças na Ed. Física

Dança do bate pau, trabalha até fora da educação Física, porque vindo a visita a gente apresenta, olha, eu não digo em toda as disciplinas, mas acredito na 1ª a 4ª séries da educação indígena o professor indígena sabe da importância que tem esse trabalho. de 5ª a 8ª série se impõe uma certa dificuldade pelo fato do profissional não ser indígena, a gente incentiva, fala para eles que a cultura é importante tem que manter, não fica totalmente sem

falar para ele, damos incentivo. A corrida do cavalinho ela é citada como uma se fosse um tipo de brinquedo para trazer alegria para o pessoal hoje não faz mais, tem um pessoal que eu conheço ali do Bananal que eu tentei, conversei implorei p'rá corrida do cavalinho quando eu estava dando aula, não teve jeito. com eles .

Professores das Séries Iniciais/ Educação física

Nós temos, a grande maioria são concursados. De 5ª a 8ª só eu, indígena, e o prof de educação Física é concursado mas não é indígena. Professor de educação física só tem um. Na educação Física trabalha com recreação nas séries iniciais. Os professores das séries iniciais não trabalham com atividades recreativas, fica por conta do prof de Ed física.

Arte e cultura terena começa na 1ª série a 4ª ela desenvolve um trabalho com cocar, anel, pulseira, material de palha, cesta, pilão mais é colar.

Aulas práticas. aí é que eu acho nessa grade curricular é muito complicado o professor trabalhar arte e cultura terena. Primeiro o professor já vem com carga horária dobrada por questão financeira quem não quer dobrar uma carga horária para ganhar mais, começa aí. Quando você dobra a carga horária você sabe que não tem mais tempo para nada, o que faz o professor p'ra trabalhar arte e cultura, ele precisa de semente, ele precisa de madeira, ele precisa de palha ele precisa digamos pegar no campo. Ele tem subsidia tudo isso aí, pra trabalhar com o aluno, as vezes os alunos traz quando tem em casa. Aí que eu acho que, penso que deveria ter um da comunidade, não precisa ter nível, ser o professor graduado, é graduado na arte e cultura terena, para ele chegar reunir os alunos e oh, nos vamos fazer um abanico você começa fazendo assim, tem que ir no campo cortar explicar, dar a receita de tudo que contém um abanico, ele já teve tempo pra ir lá no campo, pega o abanico, ele já trouxe aqui, já teve tempo de pegar a palha e já trouxe para os alunos. E esse professor iria para primeira série, para a segunda série, para terceira e depois pra quarta. Aí eu acho que deveria ter, aí sim teria uma consistência do que se está fazendo. Qual que é o objetivo fim disso aí? É o conhecimento prático, é o conhecimento tradicional, esse tradicional tem o conhecimento articulado, então ele pode pegar a noção do lucro, tentar fazer do rendimento dele a graduação do branco, fazer até a graduação indígena, mas ele não pode, o estado não pode contratar porque a lei não permite, ele não tem graduação. Aí é que eu acho que precisa fazer, voltar começar como eu é acho que tem que ser, eu penso que ele é ecológico, assim como eu penso na língua Terena. O professor de língua terena deveria ser só ele. Por que teria tempo para preparar todo material pedagógico dele, teria tempo para montar... recorte teria tudo. Ele seria o professor fazendo rodízio como se faz de 5ª a 8ª. Ou seja, vou dar aula do conteúdo mesmo da 1ª série, conteúdo da 2ª conteúdo da 3ª e da 4ª série. O que acontece com isso, ele vai ficar sabendo, o grau de dificuldade até onde ele pode trabalhar o conteúdo da primeira, vai trabalhar o conteúdo da 2ª, da 3ª série. As vezes tem três 1ª séries, então vai ter três professores de arte e cultura terena diferente e língua terena diferente. Quando a gente poderia modificar isso, os mesmos materiais pedagógicos seria para as 1ª série A, B e C. Mas com certeza se você olhar eles são diferentes, esses três aí, dos conteúdos dados antes. Por que? O professor dobra a carga horária por questão financeira, nem corre atrás. E aí fica para trás o interessante.

A língua Oralidade

Hoje você vai na aldeia Ipegue eles estão pagando prá voltar a falar. Mas pra você falar não basta eu te ensinar, é você, é o querer interior da pessoa, é individual isso é da pessoa. Se eu quiser falar eu falo, E esse professor tem até voltado a falar, e ele saber que tem que ter vontade deixar o português e falar. Eu achoque estamos em torno de uns 70%, grande maioria aqui fala, é falante da língua terena.

A Escrita

Escrever não, por que o escrever em terena envolve a alfabetização dele, né. Precisa conhecer o alfabeto terena, aí ele não escreve. Acho que nós temos que estruturar é, precisa de muita coisa ainda, por exemplo nós temos que, primeiro: unificar a ação da escola se eu tiver um alunos diferente aqui, Bananal tem outro e Água Branca tem outro. Como que nós vamos estruturar, posso estruturar dentro da aldeia, mas a aldeia ela não é isolada é um contexto, o terena é um contexto, há dialetos diferentes, eu acho até que se cogitou a universalização da língua terena, mas é muito complicado. Uns dias atrás um amigo meu, por que não? por que, não me cobrando por que vocês não fazem uma proposta da universalização da língua terena? Eu falei parece fácil mais não é, muito difícil muito complicado. Porque se você olhar historicamente, imagine nossa região em 15.00, 1400, 1600,1700 aqui era abarrotado de várias tribos indígenas e ainda nós temos aquele resquícios dos laiana, do Kinikinau, é, que nós convivemos com eles muito tempo. Que o Kinikinau tem uma linguagem que também nós entendemos essa linguagem que é possível se comunicar com ele, como se fosse o espanhol para nós (referindo a língua portuguesa) você entende bem certo o que ele quer falar. Quando é que nós temos tendo um dialeto laiano kinikinau, na nossa língua hoje, como que nós vamos então uniersalizar isso, de repente lá no Lalima tem uma mistura enorme, que tem terena também. Tem também em Dois Irmãos do Buriti, várias regiões que tem uma influência sólida e contraditantes que não vai resolver de um dia pro outro. Vai se colocar aqui ó, a palavra “x” é essa, correta é essa, o próprio Dois Irmão pode contestar, Cachoeirinha, Cachoeirinha penso que eles falam o terena, bastante, digamos rebuscado, bem original, eles não vão aceitar, vão ser questionado muito. É muito difícil você fazer isso.né. É por causa dos nossos, dos outros indígenas que conviveram conosco.Ah, esses dias num encontro no Ipegue,ele, foi falado, uma, ...uma linguagem que eu nunca ouvi falar, que era um grito de guerra. Aí eu conversando com os mais antigos daqui, que significava aquela linguagem, eles não souberam responder. Essa linguagem um outro falou é do kinikinau, é um grito de guerra que nós vamos nos colocar algumas versões do lado terena, e que é de uma outra etnia, e com certeza as outras é, é, indígenas os outras municípios maiores é que tenta como o índio recepta isso. Então, é longe essa estruturação, muito longa , muito árdua para você percorrer. Então a prática de fazer isso, ela tem que ter muita cautela, com muito equilíbrio, sem levar emoção de lugar, que as vezes nós entramos na emoção de defender Aquidauana, defender Nioaque, Miranda, vamos ganhar, não é isso. Nós tem que pensar assim, conceitual, histórico, regional, étnico, cultural, para depois definir.

A Religião

Religião... Religião.. a grande maioria dos terena são evangélicos. Aqui, Bananal acredito que deve ser uns 80%, aqui, deve ter 90%, aqui em lagoinha, tanto é que você ta percebendo tudo isso que ta acontecendo por exemplo, teve uma festa junina, ou julhina, por culpa, da, que a comunidade a maioria é evangélica, em respeito disso a gente não faz. Agente faz os jogos pra gurizada vende alguma coisa, para os preparativos da 8ª série, faz esse festival de prêmios , pra juntar trazer, é agradecer os pais juntar a comunidade, é um meio de lazer com eles. É condenada a questão da festa junina, aqui eu nunca fiz, Bananal fiquei lá eu nunca fiz. É forte a presença evangélica nas área indígenas, é forte a entrada dos evangélicos, por causa dos missionários norte-americanos e ingleses, e que alguns culpam isso como ponto negativo. Claro que tem seus pontos negativos, mas temos os pontos positivos, entendeu eu falo do ponto positivo, se você analisar friamente, nós perdemos algumas cultura terena, nós não temos mais a figura do pajé, que se tinha antigamente, né, com certeza nós perdemos a pessoas que mexe com... chocalhos, que também acabou, justamente por que foram morrendo acabando, não se conseguiu passar isso pra frente, por causa, talvez seja influência da religião. Para a religião do lado positivo, eu vejo assim, os missionários quem foram? Era professor e a esposa missionária era enfermeira. Que é que, ta certo que eles tinham uma visão tinham um objetivo, para esse visar e esse objetivo ela não é maléfica, ela é benéfica, benéfica porque o índio aprendeu a ler, prá ler a bíblia tinha que estudar, saber ler e escrever, então não é maléfica é benéfica... aí o índio sabe ler, sabe escrever, sabendo ler e escrever porque há uma religião, nós estamos fora do vício,... concorda, levada pela religião e seu quadro benéfico. Ainda mais nessa questão dascomo sua esposa sendo enfermeira cuidava da saúde, e o que aconteceu, com a presença do missionário na aldeia indígena está presente a educação e a saúde, que é a base de quem, do Japão.

Por isso que eu penso que somos essa nação hoje Terena, diferente das outras etnias porque foi conduzido ela educação e saúde. Certo que essa missionária tinha uma função. função dela era atender é, as pessoas com problemas de saúde, carência na época era muito grande. Então, eu vejo isso como muito benéfico, muito bom pra comunidade indígena, se olhar no contexto estadual como está as outras etnias sem dúvidas, eu acho que, o nível de alcoolismo, né, infelizmente dentro de outras aldeias tem a questão da droga, felizmente aqui neste distrital nós não temos o problema de droga, graças à Deus nós não temos então, eu atribuo isso pelo conhecimento do evangelho, e o trabalho da igreja depois dessa continuidade combatendo o álcool, combatendo os vícios, né, prezando aqui que eu te falei, a questão da educação antes tinha uma mulher que eu esqueço o nome dela, eu ouvi dos meus tios e tinha até um indígena aqui do Bananal que confirma, seu Luis, confirma que os primeiros que construíram escola dentro da aldeia do Bananal foram os missionários. Aí por conta da FUNAI, antiga SPI, pelo tipo de governo que nós tínhamos na época, permitiram, partiram e fecharam a escola. Você vê como é que é, o que era bom pro índio na época foi fechado, foi tomado, foi acabado, foi destruído, aí eu penso que eu não sei a história real, implanta então em Taunay, a Escola Lourenço Buckman, porque não era permitido vir para áreas indígenas. Então, saiu fora da área indígena para dar continuidade e muitos alunos indígenas saíram daqui naquela época para estudos, como tem até hoje. Então, esse eu acho, que é o lado positivo da questão religiosa, né, sempre tem o lado positivo, tem o lado negativo.

FIGURA DO PAJÉ E CURANDEIRO

A figura do pajé não existe mais, existe hoje o curandeiro os raizeiros, mas tem mulheres , tem homens aí que é tem esse conhecimento de raizada que muitos tem procurado até por conta do novo processo da implantação da saúde indígena da FUNASA, né acho que tem atendido assim com médico, com dentistas, enfermeiros, nutricionistas um pouco de medicamentos, então, eu acho que isso também ajuda a contribuir com a medicina natural.

LIDERANÇA

Tem a figura do cacique a autoridade máxima dentro de nossa comunidade, e o cacique presidente do conselho tribal que envolve todos seus conselheiros e eles podem tomar uma decisão sim, para a comunidade. Qual, que é a decisão? A decisão é levada no conselho da comunidade, e quem faz parte são pessoas escolhidas pelo cacique, que é homem de sua confiança e eles fazem então, discutem, o projeto, com outros problemas se for o caso, e tomam a decisão entre eles, para o melhor para a comunidade. A liderança não tem número exato, quanto mais pessoas é melhor. Eu acho que é uma forma democrática, né. de você ter que tomar uma decisão.

COMUNIDADE, FUNAI E EDUCAÇÃO

O relacionamento da Funai ela é uma instituição muito respeitada e querida pelos índios, é tanto, respeito pela FUNAI, que a comunidade tem, a relação é boa, toda a ocorrência eles procuram comunicar a FUNAI, para FUNAI tomar as providências, mas infelizmente parece que a FUNAI hoje tá com uma grave crise, é talvez econômica né, funcional, que não tem, ficou meramente no tempo na parte burocrática. Burocrática, atendendo então as necessidades do índios emissão de identidade do índio, emissão de registro de índio. Eu não vejo, esse ano nem o ano passado a ajuda, porque talvez o econômico tá muito curto pra eles né. E na parte da Educação, eles não tem mais a parte da Educação. A Educação foi dada aos municípios, saiu da FUNAI para os municípios. Mas a FUNAI a presença da FUNAI é interessante é importante, eu acho que a FUNAI tem que manter vivo é necessário, faz-se necessário que a FUNAI, que é uma referencia para o índio.

A EDUCAÇÃO QUA ALUNOS QUEREMOS FORMAR

São reflexões que a gente tem levantado, que alunos queremos formar, voltado para o mundo ou voltado só para a aldeia. Né, eu acho muito difícil você chegar e falar vamos fazer um aluno enclausurado pra estar na Lagoinha, não é isso, então eu acredito que nem uma sociedade consegue fazer isso, né. Hoje nessa era da informática da globalização eu acho que o aluno indígena tem que estar preparado, manter a sua cultura e ter um

conhecimento de fora. Eu acredito, que você manter a compostura desse conhecimento cultural dele, permanecer com a sua identidade, claro que interessa, importa ele ter conhecimento, ele precisa ter, até porque esse conhecimento como nós falamos, não está na comunidade, está em muito programa de universidade não índia. Nós precisamos... ter uma formação não índia pra a gente disputa, se não vamos disputar com o mundo no, e a gente precisa estar integrado com isso, conhecendo estar atualizado na parte de informática, da tecnologia dos avanços da ciência tem que estar interado nisso aí, para que a gente possa acompanhar o dia-a-dia do não índio.

Identidade

A identidade do Terena é, engraçado essa questão da identidade tanto, hoje a identidade ta sendo muito forte. Tivemos uma crise na década de 70 e de 80 que ninguém queria saber sua identidade, até porque os governos anteriores apostavam que o índio ia ser integrado, período integracionista, todo mundo tava apostando, “não, mas esses índios eles vão acabar se diluindo, incorporando, integrando com o mundo do branco” era o ponto de vista antropológico e os antropólogos eram e muito grande. O índio, não foi isso que aconteceu, agora foram chegaram a um determinado ponto e estão recuando, recuando e com muito mais força com sua identidade, buscando sua identidade, até aquele que mora na cidade os índios estão presentes lá na cidade, e aqueles que estão na cidade estão organizando em associação, significa em critério de identidade estão unidos. Busca passar na identidade civil, busca sua identidade étnica, busca sua identidade da FUNAI, pra confirmar que ele tem identidade. Acho que é interessante isso, é uma identidade que volta, mas volta com muita força. Sabe afirmar eu sou índio, volta com convicção do que ele é, do que ele sabe que é, diferente dos anos anteriores.

HISTÓRIA DE LUTA DO POVO TERENA

É muito significativa, história de luta do terena no meio, você pode começar acredito eu, desde 1. 800... na época da Guerra do Paraguai, tem a participação do terena, retirada da laguna na nossa região o terena estava presente, né, história do Visconde de Taunay, a história de Taunay é fantástica na questão da Guerra do Paraguai, participação do Terena, retirada da Laguna, a participação do índio na 2ª guerra mundial, em nenhuma história fala isso, engraçado desse período que não teve nenhum historiador e nenhum escritor que falasse dessa parte da história, eu não vi até hoje, que citasse fulano de tal participou da 2ª guerra, até entendo, onde já se viu numa guerra você vai dar um brilho, vai homenagear um soldado, vai homenagear seu comandante, né quem é o herói na história do combate todo é o comandante da tropa, e não é o soldado. Quem aparece na foto é o comandante da tropa e não é o soldado. Eu acho que eu vejo dessa forma, porque ainda mais índio, né aqui no Bananal, tivemos Leão Vicente, Aqui da Água branca Elineu Mamede, E tem mais um que eu esqueço o nome da Água Branca, tem lá da Passarinho, Miranda, tem seu Aurélio Jorge, Terena também que faleceu e morava na aldeinha. São histórias de participação, a nível de Brasil, já teve Brasil soberano e tiveram a participação, o terena tem uma história nessa participação tem aí a participação do terena, na construção da linha telegráfica junto com Rondon, temos a participação do terena na estrada de Ferro Noroeste do Brasil,

recentemente outro empreendimento maior é o gasoduto. Então é interessante saber isso, então a pessoa que não conhece, nós já tivemos participação, nós já doamos uma parte para isso aí. Agora imagina os terena daquela época, década de 1940, 1944 para você incorporar sem saber com certeza uma língua portuguesa, português, falar o português. Como é que eles conseguiram? Comunicar. Como é que eles conseguiram isso? Como conseguiram conhecer as estratégias de guerra? Campo minado, construção de estrada, como que eles se sentiam? Aí você tira o índio da sua aldeia seu costume, põe ele no costume branco e depois do costume branco põe ele lá na Itália no gelo, na frente de um combate. Já pensou nos momentos de impacto na vida de um índio. E aí não tem história, eles foram pela Força Expedicionária Brasileira. Aí um dia eu falei, pro nosso comandante, aonde que está o progresso na atualidade do povo? Aonde? Ainda com muito orgulho hastiei uma bandeira no dia 19, ali tem um pedaço do índio morto ali, sangue derramado ali, pra ter essa liberdade que temos aqui. Comprei uma briga enorme lá dentro (se refere ao Exército, 9º BEComb Carlos Camissão, onde serviu como sargento temporário). Mas eu falei. Até o Coronel tava lá, porque não se traz isso, mas eu sei porque não traz. Eu falei eu sei da fala do índio. E hoje não se tem isso, não tem essa homenagem, sabe, nós tivemos uma participação muito bonita. Eu acho que continuamos ainda a participar sabe, a gente continua a participando, hoje com mais conhecimento, mais reflexão, com mais assim, cautela, houve uma participação muito grande prá cidade de Aquidauana. No período de 1º ao dia 15 de cada mês, o expresso mato grosso saí daqui com cinco ônibus, por que sai cinco? O povo tem dinheiro, né, é muito.

Na época era muito difícil, década de 70, eu lembro, estudei em escola pública, era muito difícil, de você chorar, era muito difícil você estudar em sala de aula, você era criticado, era zombado, era muito difícil, você era visto com muita indiferença mesmo. Mas hoje, não

Hoje, nós temos adquirido respeito, não é, mas por que esse respeito? Não foi porque eles quiseram, mas foi uma conquista nossa. O terena deu uma de morto, quando foi criticado, discriminado, para ele sobreviver. E sobreviveu, hoje eles não tem mais uma critica em cima de nós, por que? O que derrubou um pouco dessa discriminação foi a educação. A educação é a única barreira que quebra todas as barreiras, e a discriminação. Havia um colega nosso aqui, que foi abrir, eu cheguei em certo banco para abrir conta corrente, a moça falou “amanha nós vamos sair daqui as sete da noite, vem os índios pra cá pra abrir conta, não sabem lê nem escrever, como é que nós vamos fazer”. Falei moça, você está totalmente equivocada, você está redondamente enganada, os funcionários municipais e os professores todos eles no mínimo sabem assinar o nome. É essa ainda, e algumas pessoas que tem essa visão, mas melhorou muito a relação por causa de educação, você passa a reconhecer seus direitos, você passa então, fala opa, eu tenho esse direito, você não tem esse direito de fazer isso comigo. Então já ta havendo esse contraponto, quando existe esse tipo de querer discriminar, ou querer desfazer, mas melhorou muito essa relação.

Comércio

A venda de produto naquela época era muito mais forte, mas eu vejo que mudou a rota de do comércio. A rota do comércio não é mais em Aquidauana, na nossa região, aqui, a rota do comércio ta em Campo Grande, o índio aprendeu um jeito de comercializa é, o terena parece que tem uma habilidade e um senso crítico de olhar de enxergar as coisas, sabe sem

contestar vocês, cruza os braços olha pra vocês e você olha aquele mocorongo está olhando para mim. o que esse cara tá pensando, ele não sabe nada, mas ele está avaliando você.

Se eu falar pra você que acompanham os pais, acompanham. Aí você vai falar esses índios não tem que deixar em casa? É um costume urbano né. mas se você olhar historicamente, até eu não entendia isso, quando eu fiz minha especialização o ano retrasado, a minha pesquisa foi o diagnóstico do projeto raízes do saber. O que acontecia? Tinha alunos que tinha um monte de falta, o professor ia lá na frente de novo, mas caramba porque está vazio aqui? Aí eu comecei, filho de quem? De fulano de beltrano, então vamos atrás. Ai você vai ver que essas crianças acompanhavam as mães e os pais para comercialização dessa mercadoria. Então uma semana lá eles ficam, uma semana depois retornam, e eu não sei, se eu falo pra eles ficam é importante não pode perder aula, eles vão embora. Mas isso é uma questão cultural nossa, mas não é assim, grande quantidade, aí é 3, 4 ou 5 é o caso do Bananal, é o caso do Morrinho, mas se você olhar a linha cultural lá do passado ela ainda tá presente. O nomadismo. Hoje você tá aqui planta aqui, amanhã tá em outro lugar, nós carregamos isso, há quanto tempo, e a gente nem percebe. Eu percebi isso, porque a gente foi lá na fonte, na família, onde que você estava? Em Aquidauana. O que você foi fazer? Ah, eu estava vendendo, essa criança é pequena. Aí você vai entender. o porque.

Bem falava o Modesto “conhecer o índio, você conhece, mas entende o índio, não é qualquer um que entende”. Então nós carregamos isso aí. historicamente foi construindo, e historicamente aos poucos está perdendo.

Antigamente não tinha aposentadoria, na época, índio tinha que puxar enxada, eu lembro muito bem, eu passava de trem aí, o pessoal vendendo manga, vendendo chipa. Quando veio a aposentadoria o pessoal respirou aliviado.

Secretaria de Educação e Escola

A escola todas elas levam o nome indígena, mas não é indígena, só o nome. Autonomia restrita, será que eu posso fazer uma proposta de mudança curricular? Eu tenho que consultar a secretaria, certo. O que é interessante, é nós que somos índios, nós que convivemos e conhecemos a realidade indígena e você sabendo se basear. Será que eu posso raciocinar a proposta? Posso até apresentar, mas o próprio não índio, ele vai falar não, isso daqui está errado, não isso aqui não pode, isso aqui nossa, retira isso aqui. Por que, que é? Ele não é indígena, quem sabe das resposta é aqui, não convive, não da aula, não fica em uma aldeia, não entende o índio, conhece mas não entende, mas restringe proíbe e não dá a liberdade, não aceita as propostas daquele que é índio, que vive convive, sabe apresenta proposta, e dá pra montar proposta, não, na avaliação da mentalidade branca. Eu questiono por que acabou o programa Educação ambiental. Se você olhar aqui, no final da tarde você vê a fumaça pairando. Que é isso? Isso é lixo queimado, problema ambiental, que acabou a disciplina de programa ambiental, acrescentou-se mais uma carga horária de língua inglesa, isso de 5ª a 8ª. Isso é um problema do futuro bem próximo, coleta de lixo não existe. Água aqui é encanada tratada, muito próximo vamos ter esse problema de água vamos ter bem próximo, não existe um norte pras coisas, nós não podemos tirar a educação ambiental porque vai ter problema lá, a escola vai trabalhar isso. Mas se nós vamos trabalhar em temas transversais. Pode se trabalhar, mas é muito mais amarrado determinado no perfil ambiental. Uma vez no meio ambiente no Bananal nós fizemos um projeto lá que tem açude enorme, veio bombeiro, polícia florestal, quartel, comunidade ,nós fizemos limpeza do açude, ali tinha garrafas de guaraná lá no fundo, qboa, vô kiko

tinha um monte. Então esse é o nosso problema, se não tiver nada de concreto escrito, mesmo estando no parâmetro. Esse último eles pediram para fazer sugestão, a gente faz nossa sugestão mas a maioria das vezes. O livro pedagógico por exemplo, eu acho que o livro pedagógico é aqui que eu te falei, o projeto raízes do saber, que está encostado, precisa dar uma otimizada, uma oxigenada nisso aí, como é que eu vou adotar um livro totalmente fora.

Como é que nós vamos adotar esse livro, acho que deveria chamar os professores indígenas e respeitar a proposição. E respeitar sua avaliação daquele livro, esse é o livro mais próximo do que nós estamos trabalhando com o projeto raízes do saber. E se for totalmente contrário nós estamos em choque com o próprio projeto da própria secretaria. Então, por exemplo, esta lá vocês querem criar aluno mecanicista ou aluno pensante? Eu questionei esse livro aqui é bom, não é ruim, mas ele é muito textual, essas obras querem fazer o aluno mecanicista. Mas ele não pensa aquilo que nós falamos agora, que o índio ele vai ler isso mas ele vai ter que processar, depois desse processamento, aí é que ele vai, passar para a língua portuguesa. Então pra eles é muito cômodo, para o urbano, mas para a comunidade não.

Projeto Político Pedagógico

Esse foi construído por eles, pela secretaria, se você olhar o regimento da Lagoinha é a mesma do bananal é a mesma do Ipegue, é a mesma da Água Branca. O projeto também só muda a parte histórica, mas o contexto e o objetivo é o mesmo. Por que a lagoinha apesar de estar a um quilometro é muito diferente, Água Branca é diferente, Ipegue nem se fala. Por que, que vai ser tudo igual? Não é a cara da comunidade, não é a cara da escola é totalmente diferente.

ENSINO FUNDAMENTAL (MUNICIPIO) ENSINO MÉDIO (ESTADO)

Qual é o objetivo do Fundamental e do Médio? O objetivo sim é o aluno, é a comunidade do aluno indígena. Eu vou ficar brigando por causa disso. Por exemplo estou com uma oitava pronta para entregar para ela o ano que vem, para que fazer a divisão se eu estou, é aqui só para os alunos da lagoinha e ela também (se referindo a diretora do ensino médio), por que vamos ter que estar rachando, educação não é rachar, é uma continuidade é uma unidade, você está entendendo, graças a Deus, a gente se pega em na outra ótica, política, na ótica urbana, eu vou ter problema. Entendeu, espero que não, o que é bom para o aluno? É saudar funcionário, professor, por que eu falo assim, se nós da cabeça não unirmos, a cauda não unir vai não. Então, diretor tem que estar unido ao diretor adjunto, coordenador, professor e alunos, se nós tivermos partindo um pra lá outro pra cá, com acontece por aí, aí desanda. E a gente tem conseguido, uma parte minha uma parte dela, né esses jogos entre eu e ela, não estamos aqui para dividir estamos para somar.

A gente sonha com isso, tenho conversado com o pessoal da comunidade, ele vislumbram também que isso é possível, fazer, abrir mais leque para o aluno, não só essa matemática, português, eu acho que tem adquirindo outras disciplinas outras práticas. Aí que nós estávamos falando dele conhecer o potencial da terra, através da própria educação, ele vai conhecer que essa terra ela dá renda ela dá lucro, desde que também, tenha alguém outro comprador, outro incentivador, outro fomentador teria a escola, uma coisa depende da outra, uma coisa tá ligada a outra, aí passa a ter uma outra vida diferente, o índio nunca vai

ser metalúrgico, não é essa preparação do branco que nós temos buscando, nós temos que buscar a auto-sustentação, a própria renda, eu acho que isso vai fortalecer a permanência do índio na aldeia, o local como ele é, a cultura dele. Mais interessante, por exemplo, é o que eu falei ele vive de agricultura, ele vive de pequenos animais, pouco gado mais tem, aí tem a questão da saúde. Eu acho que a saúde, o médico, o enfermeiro, o dentista, o fisioterapeuta, essas coisas e outras da área da medicina vai dar certo um dia. Um dia vai dar certo na sua amplitude. Por que, já pensou um índio sendo dentista morador da lagoinha, tá dentro da sua casa, quem não quer sair da sua cama ir para sala e estar trabalhando. Aí eu acho que aquele índio fisioterapeuta, nutricionista que é da comunidade vai dar certo. Que não é aquele filhinho de papai que mora em apartamento que saiu da universidade, que ele precisa se ajustar, porque é o prazer do pai dele, pra fazer o gosto dos pais, e tá doido aí pra arrumar um pra início de carreira dele, e acha uma instituição, contratado, vem pra cá, pega poeira, mosquito, pega isso e aquilo, suor, sol, e não fica. Ele volta, ele fica aí seis meses, e abre consultório, vou ficar aqui 10 meses um ano. Um abraço, e tá certo não tá errado, ele está procurando o meio onde ele conviveu e convive.

O professor não é diferente, assim vai ser a parte da veterinária, assim vai ser a parte da ortodontia, assim vai ser outras áreas, aí é interessante você fazer uma parceria ou buscar uma ajuda, ou pelo menos, você indicar um aluno, você viu uma habilidade no aluno, olha esse menino aqui gosta muito de animal, como a gente percebe desde o pré-zinho, você percebe que o menino vai desenhar cavalo, você vê o aluno que gosta de animais, não dá pra encaminhar ele para a UNIDERP, ou uma UCDB, ou outra universidade, que tenha veterinária, ou que gosta de agronomia não dá pra gente fazer isso. Não dá pra gente encaminhar, fazer curso intensivo, a área teológica é importante, eles querem, eles gostam duas horas da tarde ali eles estão tocando teclado, guitarra, bateria e são bons nisso. Cantam e cantam muito bem, e se ele for cantor evangélico, vai ganhar seu dinheiro, tá vivendo.

Entendeu, eu acho que precisa ter essas portas abertas, para ele seguir, mostrar pra eles, por que o médio não mostra nada. Quando sai do médio, vai fazer uma farmácia, mas imagina uma farmácia que não é aquilo que ele pensou. Ele vai ver ali muita matemática, mas não quer mexer com a matemática, com a química, com a física, ele vai vazar. Estamos errando nesse sentido do encaminhamento, nós professores somos responsáveis pelo ensino médio dos alunos. Acho que nós erramos um pouco se a gente não ajudar o aluno no ensino Médio, o que ele quer ser, como é que é ser, tem que dar mais uma atenção especial, fazer um teste vocacional. Mostrar como é que é essa função para eles não errar. E trazer um grande benefício de qualidade. Em Dourados várias indígenas, mulheres estão fazendo enfermagem, estão voltando pra cá, elas falam desde o 2º ano nós temos prática de enfermagem. Desde o 2º ano que nós tiramos plantão. Imagina a praticidade que esses alunos vão sair de lá, são índias terena, do Bananal, olha a coisa bonita, né daqui a pouco você vai ter um bioquímico, daqui a pouco você vai ter outras áreas, você pode fazer já valer um medicamento preventivo dentro da área indígena. Não é bem visível até o nível superior, que agora que nós estamos começando, né, vamos ver daqui mais uns cinco anos, como é que vão se proceder. Mas professor estão todos aqui, quem se formou estão aqui, até porque o campo aqui de educação é muito amplo, eu vejo que educação nas áreas indígenas, nós temos um caminho muito grande ainda, diferente da cidade que está achatando os alunos. Aqui não está ampliando os alunos. Então eu tenho que cativar as crianças, que chega falo senta aqui, vou ligar a televisão, fique aí, é a casa deles. Faz esses esporte para eles fiquem, nós estamos, não só querendo da nota cobrar prova cobrar

trabalho. Fazer parte da comunidade. Manter a comunidade envolvida, trazer a comunidade. Trabalho acho que seja esse.