

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: CULTURA CORPORAL E
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

KEROS GUSTAVO MILESKI

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**

Texto de qualificação da Tese, apresentado por KEROS GUSTAVO MILESKI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Dr^a ROSANGELA CÉLIA FAUSTINO

MARINGÁ
2018

KEROS GUSTAVO MILESKI

**OS GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Rosangela Celia Faustino (Orientadora) – UEM/PR

Prof. Dr^a Liliam Faria Porto Borges – UNIOESTE/PR

Prof^a. Dr^a Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR/PR

Prof^a. Dr^a Telma Adriana Pacífico Martineli – UEM/PR

Prof^a. Dr^a Maria Christine Berdusco Menezes – UEM/PR

Dedico este trabalho aos meus pais, Laércio Mileski e Neuza Rodrigues Mileski.

Aos povos indígenas Guarani e a todos os povos que lutam contra o colonialismo/imperialismo capitalista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente Fora Temer, eu não poderia começar meus agradecimentos sem dizê-lo, face ao momento delicado que vivemos no Brasil. O grande poeta brasileiro João Guimarães Rosa escreveu que "todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais - a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem." Essas palavras refletem bem o caminho tortuoso pelo qual perpassa um doutorando, mas felizmente é possível contar muito apoio nessa jornada e, por isso, deixo aqui meus agradecimentos.

À minha família, meus pais Laércio Mileski e Neuza Rodrigues Mileski que me amam incondicionalmente, me educaram, me ensinaram o valor do trabalho, do caráter, da honestidade, cujos exemplos ressoam diariamente em meus pensamentos, pelo apoio constante, pelo amor, suporte e compreensão nos períodos de maiores dificuldades.

À minhas irmãs Kelli Lorena Mileski e Karine Lenora Mileski, companheiras de vida, alicerce que em meus momentos mais difíceis me apoiaram, me incentivaram, pelo amor dedicado, carinho e incentivo. Aos meus cunhados Ednaldo Everson Lopes e Gustavo Vieira e sobrinhos Matheus Felipe Mileski Lopes e Mariana Mileski Lopes pelo carinho e amor constantes;

Aos amigos de longa data, as palavras são poucas para reconhecer o quão importante são em minha vida, à Tiscianne Cavalcante Alencar e Glauco Constantino Perez, Flávia Molina e Renan Bianchini, meus agradecimentos por estarem disponíveis nos tempos mais difíceis, por incentivarem, por me colocarem nos trilhos quando necessário. Ao Kleverton Luís Sanches, por todo apoio, companheirismo e suporte na experiência mais gratificante de todas, o intercâmbio e, quando toda a luz do mundo parecia ter deixado de existir, obrigado por ter mantido a chama da esperança acesa.

Ao amigo-irmão Ronaldo Ferreira, querido amigo há um poema do Carlos Drummond que diz: "Ser irmão é ser o quê? Uma presença a decifrar mais tarde, com saudade? Com saudade de quê? De uma pueril vontade de ser irmão futuro, antigo e sempre?" Fostes o ombro amigo e o suporte que me manteve em meus trilhos nos momentos mais cinzentos desse

doutorado, sempre com conselhos imprescindíveis, com sabedoria de vida e aquele amor fraterno dos poucos que temos a oportunidade de ter em nossas vidas, mas que quando encontrados devem ser mantidos como tesouro! Enfim, após 84 anos, a tese enfim saiu amigo!

Aos amigos André Fogolin, Joseane Gabriel, Meryssa Mello, Anderson Sabino e Ricardo Ferreira, por acompanharem os dois últimos anos, por incentivarem, por apoiarem, sobretudo pela torcida para o término dessa empreitada! A vocês, o meu agradecimento e eterno carinho!

Aos amigos Alex Dancini, Mônica Capoal, Maria Nilvane, Ricardo Peres e Thaís Godoy, os “anti-heróis”, meus agradecimentos pela amizade, companheirismo e grandes discussões teóricas.

À minha orientadora Rosangela Célia Faustino, pelo papel tão importante em minha formação. Orientadores são como nossos pais, sempre nos guiando para que possamos avançar e adquirir autonomia científica. A ti, professora, minha eterna gratidão pelo apoio, pela confiança, pelo exemplo nos estudos e, sobretudo, pelo exemplo de luta por uma educação e uma educação escolar indígena melhor.

À Telma Adriana Pacífico Martineli, grande amiga e exemplo de seriedade, compromisso e dedicação aos estudos e ao trabalho. Meus agradecimentos por nortear minha caminhada teórica e acadêmica, pelo apoio e incentivo, pelos conselhos e discussões que travamos na busca de entender nossos objetos de estudo.

Às comunidades e lideranças Guarani no norte do Paraná que me acolheram para a realização dessa pesquisa, aos gestores e equipes pedagógicas das escolas estaduais indígenas, em especial aos professores indígenas: Jefferson Gabriel Domingues, Claudinei Ribeiro Alves, Rosilda da Silva

Aos amigos do Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história, a Tulha, os professores Lúcio Tadeu Mota, Isabel Cristina Rodrigues, José Henrique Rollo Gonçalves. Aos colegas de projetos Maria Simone Jacomini Novak, Éder da Silva Novak, Maria Christine Berdusco Menezes, Maria Luisa da Silva Borniotto, Luciana Regina Andrioli, Marcella Hauanna Cassulla, Mariana Bernardino Mendonça, Adriana Silva Oliveira, Rita de Cássia

Alves, Sonia Regina Luciano, meus agradecimentos, em especial aos estudantes e pesquisadores indígenas Alexandre Krênkag Aparecido Farias, Florêncio ReKayg Fernandes, Israel da Silva Pinheiro, pelo companheirismo e conhecimentos compartilhados, meus agradecimentos.

Aos colegas de departamento na Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, Sandra Regina, Thaís Ravazi, Vânia Catarina, em especial ao Eduardo Borba Gilioli e à Layane Tasca, meus agradecimentos pelo companheirismo na luta cotidiana por um ensino superior de qualidade.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, em especial ao professor Mário Luiz Neves de Azevedo e a professora Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, pelo apoio para a realização do Estágio Sanduíche no Exterior, ao secretário Hugo Alex da Silva pelos cuidados com o programa, com nossas burocracias e por contribuir imensamente com o PPE-UEM.

Aos amigos Maysa Buzzolo, Daniela Lucio, Tales Candido, Kairo Albernaz, Heberon Menezes, Claudius Junior, Breno Ferreira, Leonardo Silva, Wenderson Oliveira, Djalma Junior, Jhonne Torres, Samira Spolidorio, Elias Bonfim, do grupo Bolsista Capes do Facebook, pelas informações, dicas, referências compartilhadas, enfim pelo companheirismo na vida acadêmica, meus agradecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa e financiamento que possibilitaram a pesquisa.

Aos professores e colegas da Washington University in Saint Louis (EUA) pela bolsa concedida para a realização dos estudos em Antropologia, em especial ao professor PhD Bret Gustafson pela orientação e acolhida, aos professores PhD Geoff Childs, PhD. John Bowen meus agradecimentos.

AS VASTAS TERRAS SEGUEM INFÉRTEIS
para os companheiros do MST presos

As vastas terras seguem inférteis.
O planeta segue impassível sua jornada
rodando entorno do corpo em chamas do sol,
boiando ele mesmo sem terra no vasto nada.

As vastas terras seguem inférteis.
Pelo carinho das mãos abandonadas,
seguem famintas das sementes
sem os beijos e abraços das enxadas.

As vastas terras seguem inférteis
e a sede dos frutos segue calada.
As bocas famintas guardam seu canto
nos lábios secos das bocas fechadas.

As vastas terras seguem inférteis,
mas meus companheiros estão nas estradas
sob as lonas se aquecem com seus cantos
de canto em canto em caminhada.

As vastas terras seguem inférteis
mas fértil renasce o dia em cada alvorada.
Em cada manhã por sonhos ocupada
em cada pedaço de terra com cercas derrubadas

Para que as terras sigam inférteis
a vida é a cada dia assassinada
e as prisões abrem suas bocas
para engolir meus camaradas.

As vastas terras não seguirão inférteis
companheiros presos em celas fechadas
serão nossas sementes aguardando a colheita
quando colheremos os frutos da luta plantada.
(IASI, 2011, p. 164-165)

MILESKI, Keros Gustavo **OS GUARANI NO NORTE DO PARANÁ: CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. n° 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2018.

RESUMO

O objetivo central desta tese é analisar a organização sociocultural dos Guarani no norte do Paraná, os aspectos da sua cultura corporal e das suas práticas, bem como as possíveis manifestações dessas na educação física na escola indígena. Dentre os povos indígenas que habitam historicamente o sul do Brasil, os Guarani são os mais conhecidos com relativa abundância de pesquisas científicas produzidos por estudos arqueológicos, etnográficos, históricos, antropológicos e linguísticos. A organização histórico-social desses povos possibilitou a incorporação de muitos aspectos novos em sua cultura e adaptação aos diferentes meios que ocupavam, ao mesmo tempo, muitas de suas tradições milenares mantiveram-se no cotidiano das comunidades Guarani. Procurei fundamentar-me no materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, bem como nos seus continuadores. Realizei, para tanto, um estudo bibliográfico, documental e de campo com observação nas escolas de quatro Terras Indígenas Guarani – situadas ao norte do Estado do Paraná. Os dados coletados compuseram-se de registros das observações em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas com professores, equipe pedagógica e direção das escolas. Instigou-nos a seguinte questão norteadora: Embora a atual política pública para a educação escolar indígena exista há quase 30 anos no Brasil e considerando que os povos indígenas são possuidores de conhecimentos milenares e rica produção cultural com inúmeros elementos de cultura corporal que poderiam potencializar o desenvolvimento dos estudantes indígenas, por quê muitos aspectos destes conhecimentos e dessa produção cultural não fazem parte das práticas escolares da educação física em uma escola que se anuncia como intercultural, bilíngue, específica e diferenciada? Nossas conclusões apontam que: O projeto de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica foi permitido pelo Estado brasileiro, aos povos indígenas no momento de grandes movimentos sociais nos anos de 1980, em atendimento a uma agenda conduzida e propagada por agências e organismos internacionais como uma estratégia de consenso para a implantação das reformas neoliberais; Constituiu-se um volume extenso de leis e documentos que orientaram mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, porém que não se viabilizam, pois é notável a precariedade de espaços físicos adequados, a falta de contratação de professores indígenas com curso superior, a baixa presença de pedagogos e gestores indígenas nas escolas, a ausência de formação inicial e continuada de professores indígenas; a compreensão sócio-histórica dos Guarani e de suas manifestações culturais, seu *Nhandé Reko* (seus particulares modos de vida) evidenciam a necessidade de se manter seus territórios tradicionais para que se possa efetivamente cumprir o respeito à autonomia e decisão próprias desses povos, desta forma, o desrespeito e a desvalorização históricos da cultura e das línguas indígenas face a supervalorização de práticas esportivas e lúdicas nacionais influenciam a comunidade e os professores no momento de escolher a organização dos conteúdos e currículos das aulas de educação física.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Índios Guarani; Teorias pedagógicas de educação física; Cultura Corporal;

MILESKI, Keros Gustavo **THE INDIGENOUS GUARANI IN NORTHERN PARANÁ: CORPOREAL CULTURE AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION.** n° 267f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Rosângela Célia Faustino). Maringá, 2018.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze the sociocultural organization of the Guarani in northern of Paraná, the aspects of their corporeal culture and its practices, as possible manifestation in physical education in indigenous schools. Within the indigenous people who have historically been inhabitants of Brazil, the Guarani are the most known and those about whom the most scientific knowledge is produced. This scientific knowledge deals with their sociocultural aspects and includes several archaeological, ethnographic, historic, and linguistic studies. The Guarani social-historic organization allowed incorporating many new aspects in their cultural code, which led them to adapt to the different environments that they occupied, in the meantime, many of its millenary traditions have remained in the daily life of the Guarani communities. Nevertheless, many of their millenary traditions' concurrence remain in everyday lives of Guarani communities. The theoretical framework of this thesis is de historical materialism of Karl Marx and Friedrich Engels, as well as in their followers. Accordingly, this research includes bibliographic, documental and fieldwork research with ethnographic approach which presupposes observations in the schools of four Guarani Indigenous Lands – in northern of Paraná state. The collected data were composed of fieldnotes and semi structured interviews with teachers, pedagogical staff and principals. Although the current public policy for indigenous school education has existed for almost 30 years in Brazil, and considering that indigenous peoples have millennial knowledge and rich cultural production with innumerable elements of body culture that could enhance the development of indigenous students, why many aspects of this knowledge and cultural production are not part of the school practices of physical education in a school that announces itself as intercultural, bilingual, specific and differentiated? We concludes point out that: The project of a bilingual, differentiated and specific intercultural education was allowed by the Brazilian State, to the indigenous peoples at the moment of great social movements in the years of 1980, in fulfillment of an agenda conducted and propagated by international agencies and organizations as a consensus strategy for the implementation of neoliberal reforms; An extensive volume of laws and documents was established that guided changes in curricula, calendars, pedagogical projects, differentiated teaching materials in indigenous schools, but which are not feasible, as it is remarkable the precariousness of adequate physical spaces, the lack of hiring of teachers Indians with higher education, the low presence of indigenous pedagogues and managers in schools, the absence of initial and continuing training of indigenous teachers; the socio-historical understanding of the Guarani and their cultural manifestations, their *Nhandé Reko* (their particular ways of life) show the need to maintain their traditional territories so that one can effectively respect the autonomy and decision of these peoples in this way , the historical disrespect and devaluation of indigenous culture and languages in the face of the overvaluation of national sports and leisure activities influence the community and the teachers when choosing the content and curriculum organization of physical education classes. Therefore, this research aims to analyze the sociocultural organization, the corporeal cultural aspects and their practices, furthermore, this research aims to identify possible manifestations of these practices in physical education programs in indigenous schools.

Key words: Indigenous school education; Guarani Indigenous; Pedagogical theories of physical education; Corporeal Culture;

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte da região norte paranaense onde localizam-se as TI pesquisadas.	39
Figura 2 - Representação da dança Nimangá (brincar).....	82
Figura 3 - Representação da dança Nimbajeré (girar).	83
Figura 4 - Vista lateral da Opy, casa de reza.....	89
Figura 5 - Vista das cruzeiras que ficam no pátio à frente da casa de reza.....	90
Figura 6 - Colunas de homens e mulheres frente a frente durante a reza.	91
Figura 7 - Momento em que todos passam em círculo por dentro da <i>opy</i>	92
Figura 8 - Portal de entrada do local da festa..	94
Figura 9 - Faixas decorativas com grafismo e escritas Guarani.	94
Figura 10 - Trave onde foram colocados alvos para a prova de arco e flecha.	95
Figura 11 - Dança apresentadas pelas crianças da escola.	96
Figura 12 - <i>Txondary</i> apresentado pelo grupo cultural da TI Ywyporã.	97
Figura 14 - Mulheres participando na competição de Arco e Flecha.	98
Figura 13 – Crianças participando na competição de Arco e Flecha.	98
Figura 15 - Luta do <i>Uka-Uka</i>	100
Figura 16 - Crianças reproduzindo a luta do <i>Uka-Uka</i>	101
Figura 17 - Corrida de toras.	102
Figura 18 - Indígenas Guarani disputando a luta chamada Urutudjá.	103
Figura 19 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola.	114
Figura 20 – Representação da atividade aplicada na aula de educação física.	122
Figura 21 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola.	124
Figura 22 - Representação do processo avaliativo e habilidades a serem avaliadas.	131
Figura 23 - Representação da brincadeira Rouba bandeira.....	133
Figura 24 - Atividade de coelho sai da toca.	134
Figura 25 - Atividade da aula de língua Guarani.....	135
Figura 26 - Jogo de Bets/Taco.....	136
Figura 27 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola..	139
Figura 28 – Exposição dos trabalhos dos alunos em exposição.	147
Figura 29 - Apresentação das crianças da escola.	148
Figura 30 - Apresentação de dança por meninas e meninos Kaingang.	149
Figura 31 - Apresentação dos alunos do ensino médio.....	150

Figura 32 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola.	151
Figura 33 - Professores indígenas fazendo o rascunho da Tapé Ra Kwa'á.	154
Figura 34 - Professores confeccionando o cartaz com a Tapé Ra Kwa'á.	155
Figura 35 - Professores confeccionando o cartaz com a Tapé Ra Kwa'á.	155
Figura 36 - Professores confeccionando o cartaz com a Tapé Ra Kwa'á.	156
Figura 37 - Professores exibindo o cartaz do Tapé Ra Kwa'á finalizado.	157
Figura 38 – Calendário escolar em Guarani proposto pela EEI Yvy Porã.....	202
Figura 39 - Desenvolvimento histórico da Antropologia, contrastando os 3 distintos modelos que se contrapunham no século XIX, segundo Stocking (1990).....	211

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 OS ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS DOS GUARANI NO NORTE DO PARANÁ	37
2.1 Elementos histórico-geográficos: compreendendo a ocupação Guarani no território Paranaense	38
2.2 A ocupação Guarani no território paranaense, a política de aldeamentos e as Terras Indígenas Guarani na atualidade.....	48
3 A FORMAÇÃO SOCIAL, A ORGANIZAÇÃO E AS PRÁTICAS COPORAIS GUARANI	60
3.1 A formação do ser social: pressupostos para a compreensão das práticas corporais indígenas	60
3.1.1 O devir humano e sua base material.....	64
3.1.2 A comunicação e a cultura como meios sociais.....	67
3.1.3 O modo particular de fixar as aquisições do gênero humano	69
3.2 A concepção sócio-histórica como pressuposto para compreender a formação do indígena	71
3.2.1 A construção social e objetiva do indígena	72
3.2.2 Os aspectos da cultura Guarani na formação social do homem	76
3.3 Práticas culturais e expressões da cultura corporal: o modo de ser Guarani no Norte do Paraná.....	86
3.2.1 O ritual Nimongaraí na TI Pinhalzinho	86
3.2.2 A Festa do Índio na TI Laranjinha	93
4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NAS ESCOLAS DAS TI GUARANI NO NORTE DO PARANÁ	108
4.2 As Escolas e a Educação física nas TI no norte do Paraná	109
4.2.1 A organização da educação e da educação física na Escola da TI Laranjinha	114
4.2.2 A organização da educação e da educação física na Escola da TI Pinhalzinho	124

4.2.3 A organização da educação e da educação física na Escola da TI São Jerônimo	138
4.2.4 A organização da educação e da educação física na Escola da TI Ywyporã Posto Velho	150
5 O ESTADO E ATUAL AGENDA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	160
5.1 Pressupostos do materialismo histórico para a compreensão da categoria Estado	162
5.1.1 O Estado capitalista: da administração política das contradições de classe e dos direitos dos cidadãos.....	170
5.2 As Políticas internacionais neoliberais e o Estado Capitalista: a reestruturação do Estado brasileiro como contexto da educação e educação escolar indígena.	174
5.3 Novas políticas para velhos direitos: legislações e regulamentos no Brasil e no Paraná para a educação escolar indígena	183
6 O CONCEITO DE CULTURA E A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AS ESCOLAS DAS TI GUARANI NO NORTE DO PARANÁ	207
6.1 A categoria cultura e a história da Antropologia: pressupostos para a compreensão da atual agenda política para a educação	207
6.2 Cultura nas políticas públicas educacionais em geral e os indicativos para a educação escolar indígena em específico.....	219
6.3 Cultura e Educação Física: os Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas Guarani no norte do Paraná	230
6.3.1 A concepção desenvolvimentista	231
6.3.2 A concepção do ser cultural/plural.....	236
6.3.3 A concepção crítico-emancipatória.....	240
6.3.4 A concepção crítico-superadora.....	244
6.3.5 A cultura e as concepções de educação física nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas Guarani	249
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	261

ANEXOS..... 275

1 INTRODUÇÃO

O contexto histórico, social, econômico e político das décadas finais do século XX marca o início das atuais legislações e políticas públicas para os povos indígenas no Brasil, foi o período no qual promulgou-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Conhecida como a Constituição Cidadã e que representa a abertura democrática das instituições no país. Nossa frágil e jovem democracia foi o resultado de árdua luta de movimentos sociais em face do regime ditatorial militar que se instaurou no país no ano de 1964 com o objetivo de manutenção das estruturas econômicas, em face da ruptura das estruturas políticas.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela atuação de movimentos sociais que lutavam contra a ditadura militar pelo direito à terra e ao trabalho, pelos direitos humanos e pela democratização da política nacional. Dentre aqueles, podem ser situados os movimentos indígenas que, com diferentes estratégias de organização e muitas lutas, obtiveram garantias legais como o direito à cultura e à língua própria, assegurados na Constituição de 1988.

Esse contexto marcou, também, o período que muitos autores como Carmo (1982), Medina (1983), Oliveira (1985), Castellani Filho (1988; 1993), Bracht (1992; 1997), Taffarel (1993), Mello (2009), dentre outros, afirmaram como o início de uma crise de identidade da educação física brasileira. Vinham sendo questionados a importância, os fundamentos e a legitimidade desta enquanto disciplina escolar. Esse movimento fomentado pela inserção de professores e pesquisadores em cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, provenientes de diversas áreas do conhecimento, tal qualificação culminou em amplo debate acadêmico e científico, bem como caracterizou-se pela realização de eventos e novas pesquisas.

Nessa conjuntura de crise da educação física, das lutas dos movimentos indígenas e demais movimentos sociais, a elaboração da Constituição acompanhou as legislações, normas e regulamentos internacionais que orientam a educação escolar indígena. Essas regulamentações foram criadas em muitos países da América Latina, no mesmo período e sob os auspícios de organismos e agências internacionais como a UNESCO, o FMI, o Banco Mundial¹, entre outros.

¹ O Banco Mundial (The World Bank Group) é composto por cinco organizações que trabalham em íntima associação para promover o desenvolvimento em nível mundial. O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), criado em 1944 para apoiar a reconstrução da Europa devastada do pós-guerra, evoluiu posteriormente para converter-se em uma das maiores fontes de assistência ao desenvolvimento em nível mundial com a missão de combater a pobreza; A Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) que oferece empréstimos sem cobrança de juros aos países mais pobres; A Corporação Financeira Internacional (CFI) a maior

A atuação desses organismos deu-se no sentido de organizar uma reestruturação das bases do sistema capitalista utilizando, para tanto, de conferências mundiais e regionais, de normativas, relatórios, bem como dos inúmeros documentos cujos discursos eloquentes sobre a importância da coesão social, da alteridade e do respeito à cultura e à diversidade, prepararam o terreno para as políticas internacionais, com suas amplas reformas neoliberais da década de 1990, sobretudo no âmbito da educação escolar.

Na especificidade da educação escolar indígena, debates e extensa produção científica, bem como a discussão nos círculos políticos, sociais e acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento da sociedade brasileira. Foram promovidos encontros da educação escolar indígena, seminários internacionais e nacionais fomentados por organizações governamentais, não governamentais, instituições missionárias, organismos internacionais com o intuito de mobilizar pesquisadores e socializar suas pesquisas sobre este tema (FAUSTINO, 2006; 2012). Divulgados e financiados por organizações governamentais e não governamentais, instituições missionárias, agências multilaterais e outros, os resultados de algumas dessas pesquisas foram socializados por meio de encontros, seminários, congressos científicos, periódicos, livros e capítulos de livros.

Diante disso, este estudo coloca em foco a educação e a cultura corporal nas comunidades Guarani no norte do Paraná. Dos povos que habitam historicamente o sul do Brasil, os Guarani são os mais conhecidos e sobre os quais foram produzidos inúmeros estudos arqueológicos, etnográficos, históricos e linguísticos.

O interesse em compreender a organização sociocultural dos Guarani no norte do Paraná, os aspectos da sua cultura corporal e de suas práticas, emergiu do ingresso no ano de 2010 como pesquisador no Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história (LAEE)² da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pedido de professores e lideranças indígenas, o LAEE tem trabalhado em conjunto com as comunidades indígenas no Paraná em diversas

instituição global de desenvolvimento que, com foco exclusivo no setor privado, oferece crédito e assistência técnica; A Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) criada para oferecer investimento estrangeiro direto nos países em desenvolvimento para promover o crescimento econômico, reduzir a pobreza e melhorar a qualidade de vida, oferece garantias contra perdas causadas por riscos políticos a investidores e credores; e o Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI) que oferece facilidades internacionais de arbitragem e conciliação nas disputas de investimento (WORLD BANK, 2011).

2 O Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE), por meio do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, coordenado pelos professores Dra. Rosângela Célia Faustino e Dr. Lúcio Tadeu Mota, atua nas Terras Indígenas no Paraná desde 1997. Estabelecido na Universidade Estadual de Maringá, tem uma característica interdisciplinar e abrange diferentes áreas do conhecimento, e a quase 20 anos desenvolve pesquisas bibliográficas/documentais e de campo, as quais possibilitam intervenções pedagógicas em diferentes Terras Indígenas no Paraná. Disponível em: < <http://www.dhi.uem.br/laee/> > Acesso em: 18 mai. 2016.

modalidades de projetos interdisciplinares em modalidades de extensão, ensino e pesquisa.

Um dos projetos desenvolvidos no LAEE foi o **Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa no Paraná**, financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras (SETI-PR). Dentre as ações realizadas pela equipe do LAEE estavam as **Oficinas para registro dos relatos históricos dos *Tudjás***; o **Registro do evento *Nimongaraí***; e as **Oficinas pedagógicas com crianças e jovens nas TI de Laranjinha e Posto Velho**. Tais ações sintetizaram os objetivos construídos juntamente com as comunidades indígenas para o registro, a sistematização e o planejamento pedagógico com conteúdos culturais para aulas com crianças nas escolas das TI. Nas oficinas realizadas com os *Tudjás* (Velho/sábio Guarani) foram registradas diversas histórias e narrativas que, juntamente com o ritual do *Nimongaraí*, compõem o rico universo cultural religioso Guarani. Ademais a importante narrativa **O início do mundo na visão dos Nhandewa**, contada pela *Tudjá* Almerinda foi registrada pela acadêmica indígena Joelma Lourenço.

Outro projeto, o OBEDUC – Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/INEP/SECADI)³, desenvolvido no âmbito do LAEE e intitulado **Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues** propiciou viagens, reuniões com lideranças indígenas, professores indígenas e não-indígenas, bem como com as equipes pedagógicas e, do mesmo modo, observações em sala de aula, na escola e em eventos nas comunidades.

Por meio desses projetos, foi possível acompanhar alguns eventos nas TI no Paraná, dentre os quais a participação na festa do índio evento promovido pela comunidade da TI Laranjinha (seção 3.2.2 deste trabalho) e a festa do índio na TI São Jerônimo (seção 4.2.3 deste trabalho) que forneceram relatos importantes para os estudos e pesquisas que resultaram nesta tese. Nestas descrições procuramos destacar a importância da revitalização de práticas tradicionais nessas comunidades, bem como focamos a atenção nos conteúdos de práticas corporais evidenciadas nos registros.

³ O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso: 20 dez. 2017.

Além disso, a participação nesses eventos propiciou observar a comunidade em atividades fora do ambiente escolar. Momentos como esses permitem o contato do pesquisador com a realidade social, o entendimento das pessoas, do ambiente, das suas relações e como elas vão acontecendo, conseqüentemente compreendendo e observando o que está acontecendo no campo, perceber os movimentos, as relações e as atividades cotidianas ou se quisermos, ainda, “[...] compreender precisamente como as formas culturais operam para mediar os relacionamentos sociais em determinados povos” (WOLF, 2005, p. 44). No caso das terras indígenas que visitamos para esta pesquisa, foi possível, por exemplo, observar e conhecer professores, lideranças indígenas, equipe pedagógicas, diretores, observar suas atividades nas escolas, suas atuações nas festas promovidas pelas comunidades, bem como conversar com *tudjás* (sábios/velhos).

No desenrolar das atividades dos projetos, a participação em Grupo de Pesquisa do LAEE e demais pesquisas, tive a oportunidade de fazer inúmeras viagens de campo à diferentes TI's no Paraná, contabilizando uma média de três viagens por semestre. A formação em Licenciatura Plena em Educação Física, bem como os estudos em nível de mestrado, na área da Educação, junto ao PPE/UEM, permitiram adentrar o campo da Sociologia, da História, da Economia-Política e, também, da Antropologia, estudos esses que contribuíram para fundamentar a observação da realidade material da vida cotidiana das comunidades indígenas no Paraná, suas relações com a política local e nacional, com a sociedade no entorno, bem como a relação com pesquisadores da UEM, sobretudo no âmbito do LAEE.

Portanto, entendemos que as pesquisas da área de educação que queiram compreender as diferentes dinâmicas sociais de grupos étnicos e como estes lidam com a política educacional vigente, requerem a interface com outras áreas de conhecimento e ferramentas de investigação. Diante disso, objetivou-se estudar as características de um grupo específico, os Guarani que habitam territórios no norte do estado, compreender sua organização sociocultural, os aspectos da sua cultura corporal e das suas práticas, bem como identificar as possíveis manifestações dessas práticas nas comunidades e escolas indígena, bem como na disciplina de educação física. A metodologia caracteriza uma pesquisa com estudo bibliográfico, documental e de campo, com a observação de práticas culturais e de práticas educacionais nas TI de Laranjinha e TI Posto Velho, município de Santa Amélia, PR, na TI Pinhalzinho, município de Tomazina, PR e na TI São Jerônimo, município de São Jerônimo da Serra, PR. A pesquisa foi subsidiada com registros e entrevistas semiestruturadas com professores, equipe pedagógica e direção das escolas; foram, também, recuperados dados dos arquivos e dos cadernos de campo de pesquisas realizadas, no âmbito do LAEE nos últimos 7 anos – especificamente desde 2010 –, para

enriquecer a leitura e análise do objeto, bem como para extrair categorias que explicam a realidade e a situação da educação física praticada nas escolas destas comunidades.

Essa perspectiva metodológica requer a imersão do pesquisador no que Emerson, Fretz e Shaw (2011) chamam de um “cenário social”, para que se possa adquirir um profundo entendimento das pessoas, do ambiente, das suas relações como elas vão acontecendo, conseqüentemente compreendendo e observando o que está acontecendo no campo. É, também, um requisito para este tipo de pesquisa que se registre sistematicamente o que se observou e se apreendeu desta imersão no mundo dos outros. “Essas duas atividades interconectadas compreendem o cerne da pesquisa etnográfica: a participação de primeira mão em algum inicialmente desconhecido mundo social e a produção de relatos escritos daquele mundo que se baseiam nesta participação” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 1, tradução nossa)⁴.

Com o intuito de aprofundarmos os estudos no campo da antropologia e da etnografia, realizamos com apoio da CAPES um intercâmbio⁵ de estudos na Washington University in St. Louis nos Estados Unidos, sob orientação do professor PhD. Bret Gustafson. Os objetivos do plano de estudo envolviam aprimorar estudos sobre teorias e métodos etnográficos; Realizar investigações sobre políticas de educação intercultural em populações indígenas bilíngues; Realizar cursos e seminários na área de Antropologia Política; Participar de reuniões de Grupos de Estudos sobre o tema; Desenvolver experiências interdisciplinares no campo da Educação e Antropologia.

Essa experiência possibilitou frequentar diferentes seminários e disciplinas como aluno visitante. No seminário *Research Methods in Anthropology*, ministrada pelo professor Ph.D. Geoff Childs, o objetivo do curso foi compreender uma gama de métodos utilizados para a recolha sistemática de dados qualitativos e quantitativos em relação a questões de investigação específicas. Com reuniões que envolveram discussões de leituras, exercícios práticos de vários métodos e metodologias de ajuste fino para atender projetos específicos de pesquisa.

As aulas foram dedicadas ao desenvolvimento e à prática de métodos etnográficos, padrão de observação e entrevista dos participantes. A observação participante tratada como forma de reunir dados que podem ser usados diretamente para abordar uma questão de pesquisa. A reunião de dados e informações contextuais que podem ajudar no reconhecimento de temas

⁴ “These two interconnected activities comprise the core of ethnographic research: firsthand participation in some initially unfamiliar social world and the production of written accounts of that world that draw upon such participation” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 1).

⁵ O intercâmbio foi realizado por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES, no período de 08/2015 a 31/01/2016, processo PDSE 99999.003227/2015-04..

para investigação, bem como a identificação de potenciais informantes para posterior entrevista. E, por fim, a construção de relatórios do cenário de trabalho de campo. Uma série de tipos e estratégias de entrevistas foram introduzidas e avaliadas criticamente, incluindo grupos focais, e entrevista estruturada (análise de domínio cultural e questionários de levantamento formal).

O seminário *Social Theory & Anthropology* conduzido pelo professor Ph.D. John R. Bowen foi um curso básico sobre as proposições antropológicas modernas quanto à questão da existência de ordem social em sociedades sem estado e sobre o porquê as pessoas diferem em seus conhecimentos, práticas e valores. O curso iniciou-se com um estudo dos modelos e teorias em antropologia (STOCKING, 1990) passando por questões sobre as diferenças entre os povos (TYLOR, 1881; BOAS, 1982; BENEDICT, 1932), os estudos sobre a ordem social em Durkheim (1978) e Mauss (1925). Estudos sobre o parentesco em Radcliffe-Brown (1940) e Lévi-Strauss (1963), sobre a vida prática e social em Evans-Pritchard (1937) e Malinowski (1926). Em Marx (1932; 1937) sobre como as classes moldam a sociedade e a questão de classe e cultura em Weber (1946) e Bordieu (1989). E, ainda, sobre poder e governança em Foucault (1991), Gustafson (2011) e Bowen (2015).

O seminário *Ethnographic Fieldwork* conduzido pelo professor Ph.D. Bret Gustafson foi um curso baseado na prática em trabalho de campo etnográfico que incidiu sobre a política cultural da reforma da escola pública em St. Louis. Um exercício antropológico e etnográfico para compreender as relações entre as políticas para a escola pública, a desigualdade política e econômica, e como essas relações são delineadas por raça, sexo, espaço, corporações, máquinas e políticas democráticas em uma cidade americana. Pôde-se compreender que a pesquisa etnográfica é uma forma de analisar as relações sociais e os significados culturais, bem como as transformações históricas e os conflitos sobre o poder econômico e político.

Neste sentido, a pesquisa etnográfica é uma interessante ferramenta de aproximação antropológica. Inicialmente, porque essa forma de aproximação garante um entendimento, mais aprofundado, dos aspectos sociais e culturais da vida e do dia-a-dia da comunidade, ou da população que se pretende conhecer (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011). Permite ao pesquisador identificar possíveis manifestações das práticas culturais na vida escolar, nos currículos, nos programas disciplinares, nas diferentes relações sociais que ocorrem no ambiente escolar. Finalmente, porque nossa pesquisa envolve o estudo de quatro comunidades

Guarani⁶ e a observação das pessoas e como elas levam a sua vida diária.

São vastas as investigações e a produção científica sobre os povos indígenas, suas histórias, suas línguas e culturas. Os Guarani são pertencentes ao tronco linguístico Tupi e sobre os povos pertencentes a esse tronco linguístico, Corrêa (2014, p. 17) nos informa que, “[...] a bibliografia linguística, etno-histórica e arqueológica sobre os Tupi é extensa e complexa, difícil de ser acessada em sua totalidade devido à grande dispersão dos documentos”. Os muitos elementos dessas populações foram sistematizados e comparados, se encontram disseminados nas diversas áreas do conhecimento e são “inspirados por diferentes teorias desde o século XIX” (CORRÊA, 2014, p. 17). As produções bibliográficas, históricas e etnográficas sobre os povos Guarani remontam, por exemplo, os séculos XVI e XVII com os escritos dos missionários jesuíticos e franciscanos.

Referente a esse período colonial de formação do Estado Brasileiro, Monteiro (1998) afirma que a produção bibliográfica é extensa e o papel atribuído aos Guarani na historiografia é marcado por duas tendências antagônicas, mas que ambas têm produzido amplo volume de publicações.

A primeira vertente, inscrita no contexto mais amplo da historiografia latino-americana, diz respeito às reduções jesuíticas. A segunda, talvez mais restrita à historiografia regional brasileira, trata dos chamados bandeirantes e do bandeirantismo paulista, movimento indissociável da questão da expansão e formação territorial do Brasil. As duas vertentes apresentam uma extensa bibliografia, repleta de posições conflitantes e contraditórias, especialmente quando se enfoca o índio enquanto sujeito histórico (MONTEIRO, 1998, p. 476).

Neste processo de expansão, ocupação e formação do território brasileiro, o desenvolvimento da conquista e colonização do Rio da Prata tem suscitado desde séculos,

⁶ Para os leitores que não estão familiarizados quanto à cultura, língua e nome dos povos indígenas no Brasil, convém apresentar as normas adotadas quanto à grafia dos etnônimos, adoto as normas da Associação Brasileira de Antropologia – ABA. Para tanto reproduzo aqui a explicação do professor Aryon D. Rodrigues (1986) sobre os pontos principais da convenção: “(a) os nomes de povos (e de línguas) indígenas serão empregados como palavras invariáveis, sem flexão de gênero nem de número: a língua *Bóroro* (e não *Boróra*), os índios *Boróro* (e não *Boróros*); (b) para os sons oclusivos serão usadas as letras /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, isto é, não se usarão as leras /c/ e /q/ em lugar de /k/, ao passo que /g/ será usado no lugar de /gu/: *Karajá* (e não *Carajá*), *Kirirí* (e não *Quirirí*), *Gerén* (e não *Guerén*); (c) para os sons fricativos serão usadas as letras /f/, /v/, /s/, /z/, /x/, /j/, logo se escreverá *Asuriní* (e não *Assuriní*, nem *Açuriní*), *Xavánte* (e não *Chavánte*), *Jê* (e não *Gê*, nem *Gês*); (d) para as semiconsoantes, isto é, /i/ e /u/ que não fazem sílabas, no início de palavras e vogais, serão usadas as letras /y/ e /w/: *Yamináwa* (e não *Iamináua*), *Wayoró* (e não *Uaioró*). Essa convenção não pretendeu ser abusiva com respeito à ortografia portuguesa, mas tão somente regular e eliminar as ambiguidades e confusões no uso técnico desses nomes em estudos antropológicos e linguísticos” (RODRIGUES, 1986: 10-11). Apenas quando das citações diretas de autores que não seguem a norma da ABA manteremos as formas, flexões de gênero e número, bem como as escritas como utilizada pelo autor citado.

descrições e interpretações diversas. Afirmam Melià e Nagel (1995, p. 15, tradução nossa)⁷ que, tudo isso deu lugar a “[...] uma historiografia abundante, volumosa e muito heterogênea. Ano após ano, a literatura relacionada com as Missões Jesuítas do Paraguai aumenta incessantemente e os títulos das publicações de vários tipos são contados hoje por centenas”.

Utilizando o exemplo de uma frondosa árvore, Melià e Nagel (1995) ilustram a grande produção bibliográfica que há séculos se desenvolve acerca das Reduções Jesuítas dos Guarani. Desejaram os autores, com essa ilustração, demonstrar a quantidade crescente desta bibliografia, o que, segundo eles, torna difícil o trabalho de qualquer iniciante nos estudos sobre as Missões, as Reduções e, ainda, a vasta literatura sobre o assunto.

Em seu livro “Guaranies y jesuitas em tiempo de las misiones” (1995), procuraram organizar didaticamente uma bibliografia acessível e prática. Para tanto organizam o trabalho em duas partes principais: a primeira composta da historiografia de caráter fundamental, sínteses históricas, fontes da época, o fenômeno missionário de modo geral, interpretações e teorias políticas, econômicas, sociais e religiosas; E, na segunda parte, composta de 17 capítulos e muitas subseções que tratam do índio Guarani, do Paraguai colonial, dos jesuítas no Perú, no Brasil e no Rio da Prata, das Reduções, do Bandeirismo de captura, das obras de Montoya e, ainda, partes falando da língua, educação, artes, música e teatro e muitas outros assuntos relacionados às Missões Jesuítas e os primórdios do contato dos Guarani com as sociedades europeias exploradoras.

Outra referência que apresenta uma catalogação bibliográfica é o livro “O Guarani: Uma bibliografia etnológica” de Melià, Saul e Muraro (1987), já na introdução os autores informam sobre a dificuldade de realizar um trabalho de tal caráter, por ser extensa a produção. Afirmam Melià, Saul e Muraro (1987) que: “A bibliografia relativa aos Guarani, no seu estado atual, é simplesmente enorme, pelo menos em termos quantitativos”. “[...] de todos os povos do tronco tupi e, mais especificamente, de todos aqueles que fazem parte da família linguística tupi-guarani, foram os Guarani os que suscitaram maior número de estudos e referências bibliográficas” (MELIÀ; SAUL; MURARO, 1987, p. 17).

Sistematizam a etnologia na história e na cronologia da produção e ordenam a bibliografia em categorias que se distinguem em: etnologia de conquista; etnologia missionária; etnologia dos viajantes; etnologia antropológica; e etnologia etno-histórica. A sistematização

⁷ “[...] a una historiografia abundante, voluminosa y muy heterogénea. Año tras año la literatura relacionada con las Misiones Jesuítas del Paraguay aumenta sin cesar y los títulos de las publicaciones de diversa índole se cuentan hoy por centenas” (MELIÀ; NAGEL, 1995, p. 15).

apresenta a contribuição de um catálogo e uma ordenação como referência à compreensão etnológica do mundo Guarani. Bartomeu Melià é uma grande autoridade nos estudos do que se escreveu sobre os Guarani e, qualquer pessoa que se aventura a aproximar-se das produções sobre esses povos, faz por bem iniciar suas leituras pelas organizações bibliográficas produzidas por Melià.

Das fontes clássicas que nos fundamentamos sobre os Guarani podemos situar Nimuendajú (1987), Schaden (1974), Cadogan (1971) e Garcia (2003) que descreveram inúmeros costumes desde as formas familiares, habitações e vestimentas, passando pelo indivíduo e a criança, a alimentação, o casamento, até as explicações religiosas, as narrativas, as chefias, entre outros. Já nas fontes contemporâneas, nos fundamentamos em Chamorro (2015), Corrêa (2014), Monteiro (1998); Montardo (2002); Ladeira (2008), entre outros

Dos estudos etnográficos clássicos, a etnografia “As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapokúva-Guarani” de Curt Nimuendaju Unkel⁸, publicada originalmente em alemão em 1914 (NIMUEDAJU, 1987) configura um dos mais clássicos trabalhos pois, “[...] inaugura a etnologia Guarani contemporânea, definindo os contornos de um campo no qual nos movemos ainda” (VIVEIROS DE CASTRO, 1987, p. 22). Homenageado em um número especial da Revista Tellus⁹, o impacto real do trabalho de Nimuendajú é importante pois causou uma “[...] redefinição das fronteiras da antropologia americanista, mas, sobretudo, pelos ruídos virtuais que ela ainda faz ecoar dentro e fora dos vastos limites daquilo que poderíamos chamar de guaraniologia ou de modernos estudos guarani” (BARBOSA, et al., 2013, p. 11).

Neste sentido, Schaden (1987) afirma que este texto publicado por Nimuendajú em 1914 “[...] é talvez o mais importante estudo até hoje publicado sobre a cultura Guarani” (SCHADEN, 1987, p. 15, nota 2). Nimuendajú revolucionou o conhecimento científico sobre a cultura Apapokúva-Guarani uma vez que sua etnografia é resultado de um trabalho de notável sensibilidade aplicada sobre cinco anos de convivência com diversos grupos Guarani Ñandeva entre os anos de 1905 e 1913 (VIVEIROS DE CASTRO, 1987). Uma tradução da obra foi

⁸ Nascido em Jena, na Alemanha, em 1883, Curt Unkel chegou ao Brasil em 1903, onde se dedicou ao estudo e as causas dos povos indígenas até sua morte em 1945. Adotado pelos Guarani em 1906, recebeu destes o nome de Nimuendaju, que adotou como seu patronímico quando foi naturalizado brasileiro em 1922 (VIVEIROS DE CASTRO, 1987, p. 17).

⁹ A Revista Tellus está voltada para a publicação de resultados de pesquisa e documentação sobre as populações indígenas, especialmente sul-americanas, e é vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso: 20 de jun. 2015.

disponibilizada no Brasil, em português, no ano de 1987. A organização do livro apresenta em seu início um breve histórico de como foi o processo de tradução da publicação e um texto do antropólogo Eduardo B. Viveiros de Castro que introduz a importância do trabalho realizado por Nimuendajú. Seguem-se a esses, duas seções: a primeira intitulada “Os Apapocúvas”, e a segunda intitulada “As lendas”, num total de 156 páginas.

A primeira seção do livro de Nimuendajú (1987) está dividida em seis capítulos, com uma breve introdução histórica sobre os estudos, as relações com os jesuítas e a possível “[...] mistura de um cristianismo mal ensinado e erradamente compreendido com as superstições arqui-americanas” (NIMUENDAJU, 1987, p. 3). Em seguida o autor relata como se deu seu contato com os Guarani no ano de 1905, como viveu como um “índio entre os índios”, como aprendeu a língua Guarani, e como “coletou” os mitos e lendas, melhor dizendo, as narrativas que registrou. Apresenta por fim, um mapa do território de migração dos Guarani do sul do Brasil. Seguem-se a essa introdução seis capítulos: “Nome e história”; “Dialeto”; “Religião”, esse subdividido em três subseções; “Pajés e danças de pajelança”; “As demandas da ‘Terra sem Mal’”; “Os diversos elementos da religião atual” (NIMUENDAJU, 1987).

Outra importante referência para nossos estudos é “Aspectos fundamentais da cultura Guarani de Egon Schaden¹⁰” (1974). Esta obra apresenta-se como um estudo antropológico da cultura e da “aculturação” dos índios Guarani existentes à época no Brasil, com o objetivo de discutir “[...] alguns aspectos fundamentais da cultura, a maneira pela qual se desenrolam os processos aculturativos no choque entre a configuração cultural Guarani” (SCHADEN, 1974, p. IX).

Dividido em dez capítulos, nos cinco primeiros Schaden (1974) explicita seu trabalho de campo informando que sua pesquisa se deu entre os índios Guarani de diferentes partes do Brasil, de diferentes aldeias nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, num período de quase 10 anos, com algumas interrupções até a publicação. O autor caracteriza os Guarani no território brasileiro em três parcialidades: os Nandéva, os Mbüá e os Kayová e menciona que, embora sejam grupos que não apresentam homogeneidade cultural em

¹⁰ Egon Schaden (1913-1991), foi um importante antropólogo brasileiro, titular da Cátedra de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, de onde se aposentou em 1967, tendo se transferido para a Escola de Comunicação e Artes, onde trabalhou até sua aposentadoria compulsória em 1983. Dentre suas principais obras estão “A mitologia heroica das tribos indígenas do Brasil” publicado pela primeira vez em 1945. “Aculturação indígena”, publicado pela primeira vez em 1965 e “Aspectos fundamentais da cultura Guarani” defendido como tese de livre-docência na USP em 1954, que veio a ser um trabalho que se prolongou por 30 anos (LARAIA, 2013).

todos os aspectos, ainda assim possuem “[...] relativa uniformidade no tocante à língua, à religião, à tradição mítica e a outros setores da cultura” (SCHADEN, 1974, p. 11).

Ao descrever as aldeias visitadas Schaden (1974), apresenta, de modo geral, os aspectos físicos dos Guarani como traços, estatura, cor de pele, cabelo, entre outros. Descreve elementos que ajudam a compreender a constituição familiar, a maneira tradicional com que os Guarani estabeleciam suas aldeias¹¹, aspectos relevantes da cultura material, informando sobre formas de construção das casas, utensílios e tipos de roupas que utilizavam. Registra atividades de subsistência, sendo a agricultura do milho a principal delas e, também da mandioca, feijão, amendoim, cana-de-açúcar e outros. Descreve ainda a caça e a pesca e os trabalhos coletivos de mutirão (puxirõ, puxirũ, ãõmoõõta).

Trata dos indivíduos, as organizações familiares, da infância à formação da personalidade, bem como as transformações na organização socioeconômica das aldeias. Nos capítulos seguintes os aspectos da vida Guarani, relacionados aos ciclos ecológicos e as situações de crise, que “[...] ora atingem o grupo em sua totalidade, ora, mais de perto, a determinadas pessoas pela posição que lhes cabe na estrutura social” (SCHADEN, 1974, p. 79).

Schaden (1974) explicita questões relacionados aos costumes do nascimento, das dietas e da couvade. Na sequência, traz informações acerca da chefia, que era exercida geralmente pelos chefes de família-grande, podendo coincidir ou não com a chefia religiosa, o sacerdote ou rezador, como se formavam os rezadores e, também a figura do capitão, imposta de fora pelos entes da colonização.

Nos capítulos seguintes, Schaden (1974, p. 106) trata dos aspectos religiosos, das dimensões do sagrado, a dificuldade em fazer uma descrição exata da religião Guarani, por ser

11 Mura (2006) delinea algumas situações históricas, num exercício de abstração para fins analíticos, com o intuito de “[...] reconstruir as características centrais dos contextos sócio-ecológico-territoriais nos quais os Guarani estiveram e estão inscritos” (p. 35) . Para tanto, o autor faz uma retomada do conceito de *guará*, introduzido originalmente por Branislava Susnik (1920-1996), importante antropóloga Eslovena que desenvolveu ampla investigação linguística, etno-histórica e antropológica sobre diferentes povos indígenas. *Guará* compreendia, então, uma amplo espaço territorial no qual se relacionavam unidades de famílias extensas compostas de grupos familiares. Mura (2006, p. 36) destaca três unidades sociológicas introduzidas pela autora: “[...] em primeiro lugar estaria o espaço restrito do *te’yi-óga*, liderado por um *te’yi-ru* (literalmente, pai, da família extensa); em segundo lugar, o espaço mais amplo do *tekoha*, que seria um conjunto instável e incipiente – quando da colonização espanhola – de *te’yi-óga*, unidos pelo vínculo aldeão, num modelo de povoado constituído de residências dispersas com distâncias entre elas variáveis, liderado por um *tuvicha-ruvicha* (chefe dos chefes); e, por último, o espaço regional abrangente definido como *guára*, também neste caso liderado por um *tuvicha-ruvicha*”. O autor traz também outros argumentos sobre o termo *guará*, podendo esse referir-se à parcialidade Guarani, ou ainda apenas à família extensa como unidade. Discute também o termo *Tekoha* tao recorre na etnologia moderna, mas que encontra-se ausente nos registros anteriores e podem gerar debates acalorados no meio acadêmico.

observada grande variabilidade de aldeia em aldeia, de um sacerdote a outro, ou ainda entre os representantes de um mesmo grupo. Caracteriza, aspectos da religião referentes à alma, à reencarnação e à concepção; as ideias de morte e doença e a importância da reza (porahêi).

Por fim, o autor trata do amor dos Guarani pela arte musical e do folclore, isto é, “um acervo comum de crenças e narrações, cantos profanos e outros elementos” (SCHADEN, 1974, p. 153), e do Mito do paraíso, a Terra sem Males, nos seus aspectos particulares referentes a cada um dos três subgrupos Guarani que apresenta.

Dentre os estudos etnográficos clássicos, “Ywyrá Ñe'ery: fluye del árbol la palabra” de León Cadogan¹² (1971) é outra importante referência. O autor inicia explicando como Emílio Rivas, um indígena o procurou em “[...] San Antonio, um erval do Sr. Carlos Chase, localizado a algumas léguas ao sul de Caaguazú” (CADOGAN, 1971, p. 9, tradução nossa)¹³, no ano de 1921 pedindo ajuda por ter matado um paraguaio. A partir desse relato o autor vai construindo uma narrativa explicando que essa obra é o resultado de 25 anos de trabalho etnográfico junto aos Guarani. Explica as mudanças nos sentidos linguísticos como é o caso da palavra *Avá* que anteriormente significava ser humano e após o contato, passa a significar selvagem (CADOGAN, 1971, p.12).

O autor apresenta então seus informantes e situa os Mbyá dos quais trata no livro, quem são e onde habitam (CADOGAN, 1971, p. 16). Explica o “corpus” do livro, de onde vem as palavras e expressões, os usos fonéticos e “lexicamente puros” analisados. E, por fim, apresenta o conteúdo das narrativas que usa para composição dos livros elaborando, para tanto, um sumário dos relatos de seus informantes (CADOGAN, 1971, p. 17 – 22).

O autor trata dos usos da palavra *Ywyrá* afirmando que o nome árvore das canoas “[...] o nome religioso do Cedro, **Ywyrá Ñamandú**, são indícios da importância que o Mbyá atribuiu, em algum período remoto de sua história, àquela árvore, devido certamente ao fato de ser usado a madeira para construir barcos” (CADOGAN, 1971, p. 23, grifo do autor, tradução nossa)¹⁴. No relato “Das Lendas” Nimuendajú retrata as crenças sobre os usos do cedro na mitologia Apapokuva (CADOGAN, 1971, p. 23). Estuda sobre árvores e orvalhos (CADOGAN, 1971, p.

¹² León Cadogan (1899 -1973) foi um importante antropólogo Paraguaio, Suas duas principais obras de investigação e compilação são: “Ayvu Rapyta” e “Yvyra ñe'êry”.

¹³ “[...] San Antonio, um yerbal del Sr. Carlos Chase, situado a unas leguas al sur de Caaguazú” (CADOGAN, 1971, p. 9)

¹⁴ “[...] y el nombre religioso del Cedro, Ywyrá Ñamandú, constituyen indicios de la importancia que los Mbyá atribuían, em algún remoto período de su historia, a ese árbol, debido seguramente al hecho de utilizarse la madera para construir embarcaciones” (CADOGAN, 1971, p. 23, grifo do autor).

26), faz comparações com os mitos de origem para compreender o “fluido vital” (CADOGAN, 1971, p.27).

Cadogan (1971) relata o “Manga: o jogo dos Deuses”. Um jogo que se utiliza de bolas feitas de látex retirado da resida de uma árvore. Diz o autor: “**Mangaychy**, goma de **Manga’y**, árvore que, como dizem, cresce no Norte, fora da zona que habitam. O nome **mangaychy** (**mangasy**) não é, creio eu, de origem Mbyá; significa resina para o jogo (**ñe vanga**, jogar, **ni-manga** em apapokuva)” (CADOGAN, 1971, p. 28, grifos do autor, tradução nossa)¹⁵. O autor informa que o *Manga* para os Mbyá, é o jogo de bola, fabricada da goma, *mangaysy*, retirada da árvore *mangay*. Cadogan (1971), dispõe de dados que sugerem um caráter ritual do jogo expresso em uma dança do grupo. Explica que os Mbyá designavam o jogo como um ritual, evocava uma época quando os próprios deuses viviam na terra. Contudo, para não entrar em questões de implicações etnohistóricas Cadogan (1971) se limita a fazer uma comparação do *Mbyá* com outras línguas da família Tupi-Guarani.

Ao longo de toda a sua obra, Cadogan (1971) vai tratando dos léxicos e das análises e comparações linguísticas e os dados por ele coletados. Apresenta hipóteses para explicações sobre a origem do mito dos gêmeos e comparações com outras etnias (CADOGAN, 1971, p. 32). Destaca o autor que nas distintas parciaisidades Guarani *Jasuka* a feminilidade em *Mbyá*, a origem de tudo em *Päi* provem de uma raiz comum. Em outras palavras, “[...] **Jasuka**, o ‘elemento vital, origem de todas as coisas’ da mitologia päi, provavelmente foi originalmente, uma deusa totêmica, espécie de **mãe universal**” (CADOGAN, 1971, p. 33, grifo do autor, tradução nossa)¹⁶. Denota, também que o *Takwapu* – um bastão de bambu para marcar ritmo, é símbolo de feminilidade, usado nos rituais, por meio do qual *Jasuka* se expressa por meio do *Takuapu* ritual (CADOGAN, 1971, p. 35).

Cadogan (1971) explica o uso de fumaça ritual para consagrar, coisas, flechas, alimentos (CADOGAN, 1971, p. 44). Trata das relações de parentesco, casamento, filhos e sogros (CADOGAN, 1971, p. 47). E da figura do *Ywyrá'ija* – rezador com muitos poderes, dentre os quais quando nasce uma criança e lhe é apresentada, deve determinar o nome sagrado, averiguando que deus enviou a alma para a terra para se encarnar (CADOGAN, 1971, p. 48). Aborda, ainda, o *Kurupi* – gênio protetor da casa entre vários povos da família Tupi-Guarani.

¹⁵ “Mangaychy, goma de Manga’y, árbol que, según dicen, crece em el Norte, fuera de la zona que ellos habitan. El nombre mangaychy (mangasy) no es, creo, de origen mbyá; significa resina para el juego (ñe vanga, jugar, ni-manga em apapokuva)” (CADOGAN, 1971, p. 28, grifos do autor).

¹⁶ “[...] Jasuka, el ‘elemento vital, origem de todas as coisas’ da mitologia päi, probablemente haya sido originalmente, una diosa totêmica, espécie de madre universal” (CADOGAN, 1971, p. 33).

Um homem pequeno e lascivo do folclore Paraguaio, ou ainda, um gênio subterrâneo da mitologia *Mbyá* (CADOGAN, 1971, p. 50 e 51). A seguir o autor elenca os relatos coletados de seus informantes.

Essa revisão bibliográfica possibilita uma visão histórica e acadêmica da produção sobre povos indígenas Guarani no Brasil. Os clássicos da antropologia apresentados, são norteadores e abrangentes em relação às tradições indígenas e ajudam a conhecer a organização dessas populações ao longo do século XX, as continuidades e rupturas nas práticas culturais, como é o caso do ritual *Nimongaraí*, relatado por Nimuendajú (1987), ou retratado por Schaden (1974) com um sentido de aculturação religiosa, ou ainda os casos destacados por Cadogan (1971) de mudança no significado de palavras e conceitos, o que evidencia práticas de revitalização e dinâmicas humanas da produção cultural.

Os estudos mais recentes como o de Brand (1997) que trata do processo histórico de confinamento dos índios Kaiowá no Mato Grosso do Sul e o impacto da perda da terra sobre o modo de vida desta sociedade indígena. O estudo de Montardo (2002) que foca a música e os rituais xamanísticos, além das coreografias de luta, movimentos de ataque e defesa em treino de habilidades para a formação de guerreiros. O estudo de Barros (2003) que elucida o sentido de uma conversão dos Guarani a uma filiação religiosa pentecostal. Os estudos de Mura (2005; 2006; 2010) que ilustram a incompatibilidade entre as características da organização do trabalho guarani e aquelas que os agentes ocidentais pretendem com projetos de desenvolvimento; estudos que tratam das mudanças técnico-econômicas, a organização territorial, a tradição de conhecimento e a relação com o mundo material por parte dos Guarani Kaiowa contemporâneos; e, ainda, estudos que abordam a trajetória e o papel dos *chiru* entre os Kaiowa.

No intuito de procurar compreender como a disciplina de educação física tem sido ministrada nas escolas indígenas Guarani no Paraná realizamos um estudo etnográfico e histórico. Quando se recorre à história é possível demonstrar que os homens são os agentes do processo histórico, Wolf (2005) explica que recorrer:

[...] ao mesmo tempo à história e à economia política a fim de localizar os povos estudados pela antropologia nos campos de forças mais amplos gerados pelos sistemas de poder exercido sobre o trabalho social. Tais sistemas não são eternos – desenvolvem-se e mudam. Assim, é importante compreender como eles se desdobram e expandem seu alcance sobre as pessoas no tempo e no espaço (WOLF. 2005, p. 11).

Dois pontos podem ser destacados da explicação de Wolf (2005) sobre recorrer à história. Primeiramente, que o estudo antropológico e histórico de um povo deve estar conectado ao tempo histórico e ao desenvolvimento econômico-político desse povo. Em

segundo lugar, devemos compreender que o desenvolvimento econômico desse povo está articulado aos processos de produção e reprodução da vida social e que tal processo, por apresentar-se de maneira específica, pode mudar e transformar-se no transcorrer do tempo e na organização dos espaços.

Portanto, consideramos importante para a compreensão de nosso objeto de estudos, isto é, a educação física e as práticas corporais tradicionais nas comunidades Guarani no norte do Paraná, propormos um estudo de tipo etnográfico e documental, cujas técnicas de coletas de dados são qualitativas e quantitativas, levando em conta a descrição e análise histórica (ANDRÉ, 2012).

Segundo Triviños (2011), a pesquisa qualitativa que analisa fenômenos sociais, em geral, se opõe à visão positivista e apoia-se, sobretudo na fenomenologia ou no marxismo. A investigação qualitativa pode ter dois tipos de enfoque. Um “[...] subjetivista-compreensivista, [...] que privilegia os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores”; E, outro de caráter “[...] crítico-participativo com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 2011, p. 117).

Para as pesquisas qualitativas de cunho marxista, os fenômenos sofrem mudanças quantitativas que determinam uma relação necessária entre a mudança quantitativa e qualitativa. “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”, afirma Triviños (2011, p. 118), tendo “[...] um tipo de objetividade e de validade conceitual [], que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.”

Perspectivamos, neste sentido, uma abordagem etnográfica, que entende que “[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”, que por meio da observação participante, “[...] vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações” (ANDRÉ, 2012, p. 37).

A pesquisa qualitativa na tradição antropológica é tida como investigação etnográfica e, de modo muito amplo, etnografia pode ser definida como o estudo da cultura (TRIVIÑOS, 2011), um tipo de pesquisa que envolve o estudo de grupos e pessoas em seus cotidianos; como o etnógrafo se relaciona com o ambiente e as pessoas com as quais ele entra em uma relação social mais próxima, como ele participa desse processo e como sistematiza o que aprendeu, na forma de anotações, cadernos de campo relatórios. De fato, “[...] ethnographers *need* to hone these skills and that the quality of ethnography will improve with self-conscious attention to

how to write fieldnotes” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. xvii)¹⁷.

Assumimos, portanto, que o etnógrafo precisa treinar sua habilidade de registrar o que aprende e o que observa na vida diária das comunidades com as quais está se relacionando. Registrando e tecendo os nexos do que aprende, dos dados que coleta para formar a sua apreensão da realidade, assim sua “[...] observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção” (MARX e ENGELS, 2007, p. 93). Este modo de pensar é fundamentado por pressupostos reais que consideram os homens em seu desenvolvimento real sob determinadas condições.

Nesse sentido, “[...] a história e a teoria teoricamente informadas devem ser juntadas para dar conta de povos especificáveis no tempo e no espaço, como resultantes de processos significativos e como portadores de tais processos” (WOLF, 2005, p. 46). Os recursos às fontes documentais podem ajudar-nos, portanto, a compreender o conhecimento etnográfico da cultura tradicional Guarani (MELIÀ, 1993).

Com o intuito de empreender não apenas um retrato do que se passa no cotidiano das escolas Guarani no norte do Paraná, procuraremos desenvolver “[...] um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Para isso, uma perspectiva teórica definida e com um enfoque bem determinado, procuraremos captar o dinamismo das práticas corporais, no âmbito da prática pedagógica da educação física nas escolas Guarani. Embora as anotações de campo possam conter descrições mais próximas de uma série de retratos fatiados, ao escrever, o etnógrafo tenta capturar o que há no mundo lá fora. “One key difference between initially working in a writing mode and subsequently in a reflective reading mode lies in how the ethnographer orients to issues of 'accuracy,' to 'correspondence' between a writing account and what it is an account of” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 86)¹⁸.

Para captar esse dinamismo, é preciso estudar a vida escolar com base em pelo menos três dimensões, como afirma André (2012, p. 42), “[...] a institucional ou organizacional, a

¹⁷ “[...] etnógrafos *precisam* afiar estas habilidades e assim a qualidade da etnografia irá aumentar com atenção autoconsciente para o como escrever notas de campo” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. xvii).

¹⁸ Uma diferença fundamental entre o trabalhar inicialmente em modo de escrita e subsequentemente em um modo de leitura reflexiva baseia-se em como o etnógrafo orienta-se para questões de ‘precisão’, para a ‘correspondência’ entre a escrita de um relato e o que o é um relato” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011, p. 86).

instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar”.

André (2012) afirma que a dimensão “institucional ou organizacional” envolve aspectos como “formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar” (ANDRÉ, 2012, p. 42). Observar todo esse arranjo organizacional é imprescindível pois ele afeta diretamente a organização do ensino na sala de aula. Entretanto essa configuração toda é afetada de maneira mais indireta pelas determinações sociais mais amplas, as políticas educacionais, as relações com os pais e a comunidade escolar, ou influências mais diretas como a posição de classe, bagagem cultural, os valores de cada sujeito, configurando o “[...] elo de ligação entre a práxis social mais ampla e o que ocorre no interior da escola”.

Outra dimensão explicitada por André (2012) é a “instrucional ou pedagógica” que, segundo a autora, “[...] abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetos e conteúdo do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem” (ANDRÉ, 2012, p. 43). Nessa relação são definidas as formas pelas quais os alunos se apropriam do conhecimento, os processos de mediação exercidos pelo professor, os elementos que envolvem a interação professor-aluno, os componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais, dentre outros. Envolve ainda considerar a situação concreta dos alunos, dos professores, a inter-relação com o ambiente, analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula. Apenas assim poderemos compreender se a escola vem concretizando sua função socializadora.

Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural, descrita por André (2012, p. 44) como “fundamental no estudo das questões do cotidiano na escola”, pois se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, isto é, àqueles determinantes macroestruturais da prática educativa.

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e volta à prática para transformá-la (ANDRÉ, 2012, p. 44).

Nesse sentido, nossas categorias de análises não podem “[...] ser escolhidas à priori, pois emergirão ao longo da construção do estudo, com base num diálogo muito intenso com a teoria

e em um transitar constante desta para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 2012, p. 45).

Procedemos a trabalhos de campo com visitas às comunidades Guarani no norte do Paraná, com o objetivo de “[...] oferecer um modelo densamente fundamentado de como as relações sociais materiais e as práticas significantes são mediadas pelas formas culturais de uma população específica” (WOLF, 2003, p. 350). Nossos registros contaram com cadernos de campo, para anotações das observações realizadas, gravações de áudio, nos momentos de entrevistas e registro fotográfico das práticas observadas tomando o cuidado de preservar a privacidade das pessoas envolvidas.

Esse material ajudará nos momentos de descrição e reconstrução das práticas observadas, o registro de fotografias dos momentos de aulas práticas, por exemplo, pode nos ajudar a observar e descrever as expressões corporais dos alunos e professores no momento da prática pedagógica na educação física, um momento de profundo dinamismo e movimento, que tornam necessário o uso de tais recursos (ANDRÉ, 2012; EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011).

Assim como Wolf (2003) pensamos que a abordagem materialista histórica pode “[...] ajudar o estudo antropológico a atribuir prioridade estratégica às conexões entre economia, política e práticas comunicativas no âmago de qualquer sociedade” (WOLF, 2003, p. 358). Desta forma, usadas como procedimentos investigativos, podem direcionar nossa atenção para “[...] as forças que geram os campos sociais em que as pessoas se relacionam umas com as outras” (WOLF, 2003, p. 358).

Nossas análises se baseiam nos fundamentos elaborados por obras clássicas de Marx (1982; 2004; 2010a; 2010b, 2011, 2012), de Marx e Engels (2007a; 2007b, 2010), Engels (1999), para compreender a sociedade capitalista em sua totalidade. Dos continuadores desses fundamentos: Lênin (2011), Mézáros (2009; 2010; 2012), Harvey (2005; 2011; 2012), bem como Netto (2011), Netto e Braz (2011) e Lessa (2007), Leontiev (2004) e Turner (1995), para explicar a formação social do homem, a categoria central trabalho, como possibilidades de reconhecer construção da realidade objetiva e o mundo material como produtos da ação humana. A partir dessa concepção, retomamos as concepções e a produção material do Guarani, sobretudo nos escritos de Nimuendajú (1987), Schaden (1974), Chamorro (2015), entre outros. No âmbito da educação física, tomamos as principais concepções pedagógicas em seus representantes: a Desenvolvimentista de Tani et al. (1988), a Crítico-Emancipatória proposta por Kunz (1994), a concepção Cultural/Plural de Daolio (2013) e a Crítico-Superadora do Coletivo de autores (SOARES et al., 2012).

Partindo destes pressupostos, o objetivo central dessa tese é analisar a organização sociocultural dos Guarani no norte do Paraná, os aspectos da sua cultura corporal e de suas

práticas, bem como as possíveis manifestações dessas práticas na educação física na escola indígena. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: (1) Conhecer os aspectos da organização sócio-histórica, focalizando os elementos da cultura corporal dos Guarani no norte do Paraná, seus modos de vida, sua luta e práticas culturais; (2) Identificar as práticas pedagógicas, a formação dos professores atuantes nas escolas e verificar como os elementos da cultura corporal Guarani se manifestam nesta prática, bem como elencar possíveis contribuições das Teorias Pedagógicas da educação física; (3) Analisar a organização escolar, as concepções de educação, de educação física presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas estabelecendo relações com as concepções pedagógicas de educação física com os possíveis encaminhamentos para a prática pedagógica. (4) Analisar a partir da organização sócio-histórica desses povos, suas relações com a atual política educacional para as escolas indígenas, com vistas a compreender como são trabalhados os aspectos culturais nas aulas de educação física nas escolas Guarani;

Esses objetivos foram elaborados a partir do seguinte problema de pesquisa: Embora a atual política pública para a educação escolar indígena exista há quase 30 anos no Brasil, considerando que os povos indígenas são possuidores de conhecimentos milenares e rica produção cultural com inúmeros elementos de cultura corporal que poderiam potencializar o desenvolvimento dos estudantes indígenas, por quê muitos aspectos desses conhecimentos e dessa produção cultural não fazem parte das práticas escolares da educação física em uma escola que se anuncia como intercultural, bilíngue, específica e diferenciada?

A tese central defendida é a de a educação física na escola indígena, assim como na escola pública ofertada para a classe trabalhadora brasileira, não permite que os estudantes indígenas recebam um trabalho pedagógico que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, em razão da conjuntura econômico política, da falta de estrutura material e física, de formação de professores, que impedem a concretização das políticas educacionais para as escolas indígenas.

Pensar os objetivos a partir da questão problema desta pesquisa permitiu estabelecer algumas hipóteses:

1 – O projeto de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica foi permitido, pelo Estado brasileiro, aos povos indígenas no momento de grandes movimentos sociais nos anos de 1980, em atendimento a uma agenda conduzida por agências e organismos internacionais como uma estratégia de consenso para a implantação das reformas neoliberais;

2 – Constituiu-se um volume extenso de leis e documentos que orientam mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, porém que não se viabilizam;

3 - A precariedade de espaços físicos adequados, a falta de contratação de professores indígenas, a baixa presença de pedagogos e gestores indígenas nas escolas, a ausência de formação inicial e continuada de professores, dificultam o trabalho dos conteúdos culturais tradicionais e universais na escola Guarani;

4 - O desrespeito e a desvalorização históricos da cultura e das línguas indígenas face a supervalorização de práticas esportivas e lúdicas nacionais influenciam a comunidade e os professores no momento de escolher a organização dos conteúdos e currículos das aulas de educação física.

A síntese dos estudos e análises realizados neste trabalho será apresentada em cinco seções principais: 2- Os aspectos históricos e socioculturais dos Guarani no norte do Paraná; 3- A formação social, a organização e as práticas corporais Guarani; 4- As abordagens pedagógicas de educação física e as concepções presentes nas escolas das TI Guarani no norte do Paraná; 5- A categoria Estado como pressuposto para compreensão da atual agenda política para a educação escolar indígena; 6- O conceito de cultura e a política para a educação escolar indígena: as escolas das TI Guarani no norte do Paraná.

2 OS ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS DOS GUARANI NO NORTE DO PARANÁ

Nesta seção apresentamos uma descrição das terras indígenas utilizando, para tanto, dados de fontes oficiais como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e dados de pesquisas e levantamentos realizadas nos projetos do LAEE; também são utilizadas fontes bibliográficas como o documento “Estratégia de participação dos povos indígenas no projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná” publicado pelo governo do Estado do Paraná (2012); o “Relatório Antropológico nº 01/2010” (GÓES, 2010). As práticas corporais indígenas, em específico as práticas dos povos Guarani descritas ao longo das seções seguintes, são produzidas no desenvolver do processo histórico de produção e reprodução da vida desses povos em seus territórios tradicionalmente ocupados, faz-se, portanto, necessário compreender tais processos.

A cultura Guarani, assim como toda cultura produzida historicamente, é uma manifestação engendrada no processo de satisfação das necessidades humanas, portanto uma manifestação social resultante do trabalho humano e de sua vida em sociedade (MARX e ENGELS, 2007). A organização da vida social humana permite estabelecer como pressuposto a ideia de que o homem é um ser social. Isto quer dizer que, para se tornar humano cada indivíduo, para além da sua condição biológica, precisa conviver em sociedade e desenvolver suas qualidades e capacidades a partir deste convívio.

Comprendemos, portanto, com base no pensamento de Leontiev (2004) e de Marx e Engels (2007) que os homens não podem suprimir a sua relação com a natureza, ou as ações das leis biológicas, mas que o seu desenvolvimento individual é regido pelas leis sociais, pelo seu convívio em sociedade, “[...] no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279). Esse pressuposto nos indica que o desenvolvimento individual dos sujeitos Guarani está relacionado mediata e imediatamente ao desenvolvimento das sociedades Guarani e das sociedades não-indígenas, em geral e, especificamente, das comunidades indígenas Guarani de cada região onde esses sujeitos habitam.

Visitas às Terras Indígenas (TI) no Paraná e trabalhos de campo desenvolvidos, junto ao Laboratório de Arqueologia Etnografia e Etnohistória (LAEE) têm permitido acompanhar o trabalho realizado pelos professores indígenas e não indígenas nas aulas de educação física nas escolas indígenas (MILESKI e FAUSTINO, 2011). De tal modo, as observações das atividades de professores indígenas e não indígenas, embasadas pelos estudos dos documentos que

norteiam a educação escolar indígena no Brasil (MILESKI, 2013), nos levaram a muitos questionamentos, dentre os quais o principal se dá no sentido de compreender se as atividades relacionadas à cultura indígena são desenvolvidas nas aulas de educação física, que observamos, como garantem as legislações e documentos (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2014) norteadores da atual política educacional indígena.

Dentre os povos indígenas que habitam historicamente a América do Sul e, sobretudo, a região meridional brasileira, os Guarani estão entre os quais mais se tem produzido material bibliográfico, como apontam Corrêa (2014), Melià, Saul e Muraro (1987). Desta forma, conhecer a organização sócio-histórica do povo Guarani é um pressuposto para compreender, dentre muitas questões, os processos de educação, as práticas corporais e, mais especificamente, a educação física nas escolas indígenas.

2.1 Elementos histórico-geográficos: compreendendo a ocupação Guarani no território Paranaense

A história de ocupação tradicional desses territórios, por distintas populações humanas, remonta a períodos pré-históricos e pré-colombianos, quando populações ceramistas, caçadoras e coletoras ocupavam a região (TOMMASINO, 1995; MOTA & NOVAK, 2008; MOTA, 2009).

As populações indígenas no estado do Paraná são, segundo dados divulgados no último Censo (IBGE, 2010), um total de 25.915 pessoas autodeclaradas indígenas residentes nas zonas urbanas e rurais do estado, dentre os quais 13.406 pessoas são residentes nas zonas rurais do estado. Essas populações habitam um total de 37 TI numa extensão de aproximadamente 68 mil hectares de terras em diferentes situações fundiárias¹⁹.

¹⁹ Segundo o documento Estratégia de Participação dos Povos Indígenas no Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná (PARANÁ, 2012), dessas terras “[...] 13 estão homologadas, 4 estão demarcadas, 1 em comodato entre a Prefeitura de Curitiba e FUNAI, 6 em processo de regularização, 3 urbanas não regularizadas e mais 10 grupos de indígenas que estão em acampamentos” (PARANÁ, 2012, p. 6).

Os Guarani habitam 19 dessas terras²⁰, são aproximadamente 4.000 pessoas, a segunda maior população indígena do estado²¹.

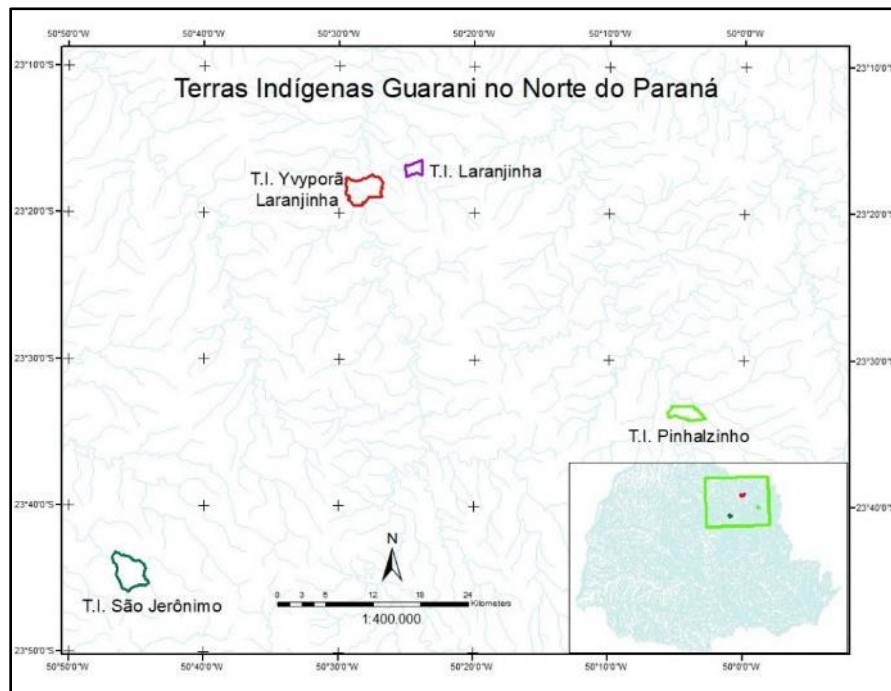


Figura 1 - Recorte da região norte paranaense onde localizam-se as TI pesquisadas. **Fonte:** O autor.

No mapa apresentado na Figura 1 é possível evidenciar a localização geográfica das TI Guarani, a ampliação denota a região do norte do Paraná e os elementos marcam os limites territoriais das TI Guarani nas quais realizamos nossas observações.

Terra Indígena	Município	Situação fundiária	Etnia	Pop./Terra
Iwy Porã Laranjinha (Posto Velho)	Abatiá	Portaria Declaratória MJ	Guarani	138
Laranjinha	Santa Amélia	Homologada	Guarani	221
Pinhalzinho	Tomazina	Homologada	Guarani	155
São Jerônimo	São Jerônimo da Serra	Homologada	Kaingang Guarani, Xetá	674

Quadro 1- Terras Guarani abrangidas pela pesquisa. **Fonte:** Paraná (2012).

²⁰ O documento “Estratégia de participação dos povos indígenas no Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento Paraná” (PARANÁ, 2012) apresenta interessante tabela que mostra a situação fundiária de todas as TI no Paraná.

²¹ Não é tarefa fácil o censo demográfico nas populações indígenas, dentre as fontes que se encontra disponível para consulta, o site do Portal de Saúde do Ministério da Saúde disponibiliza informações sobre demografia indígena e informa que, no ano de 2013, a população Guarani no Brasil somava 58.790 pessoas. <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/leia-mais-o-ministerio/70-sesai/9518-siasi>>

E, no Quadro 1 é possível verificar essas quatro (04) terras e os respectivos municípios em que estão localizadas, bem como suas situações fundiárias e população. Dentre elas, apenas a T.I Iwi Porã Laranjinha está em fase de Portaria Declaratória, em análise pelo Ministério da Justiça, o que significa que não foi declarada de posse tradicional indígena ainda.

Segundo Góes (2010) as famílias Guarani que vivem nessas terras possuem vínculos sociais e simbólicos, bem como estabelecem uma unidade cultural e sociológica, tecem redes de parentesco, alianças econômicas, políticas e ritualísticas. Sobre as ocupações Guarani, Meliá (1990) indica que as evidências arqueológicas demonstram que os Guarani “[...] chegaram a ocupar as melhores terras da bacia dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai, e do sapé da Cordilheira. São terras especialmente aptas para o cultivo do milho, da mandioca de vários tipos de feijão, abóboras, batata e amendoim. São terras nas quais a técnica agrícola de roçado permite uma produção altamente satisfatória (MELIÀ, 1990, p. 33-34).

O estudo das pesquisas históricas e arqueológicas (TOMMASINO, 1995; MOTA & NOVAK, 2008; MOTA, 2009; CORREA, 2014) evidenciam que na região sul do Brasil é possível encontrar conjuntos de ocupações humanas que foram mapeadas geográfica e cronologicamente. As datações mais antigas dessa região alcançam 12.000 anos²² antes do presente, e comprovam que ocorreram distintos processos de ocupação por distintas populações. Com relevos e climas diversificados, todos os espaços dessa área foram ocupados e proporcionaram diversos tipos de adaptação ecológica²³, com ocupação sistemática ou ocasional (NOELLI, 1999-2000; MOTA, 2007).

A aparente estabilidade das populações que viviam na região, que atualmente compreende a porção meridional do território brasileiro, “[...] começou a ser alterada a partir da invasão de duas levas principais de populações ‘ceramistas’, agricultoras, de matriz cultural distinta Tupi e Macro-Jê, por volta de 2.500 anos atrás, respectivamente originárias da Amazônia e do Centro-Oeste do Brasil” (NOELLI, 1999-2000, p. 228). Estas populações são reconhecidas e diferenciadas umas das outras arqueologicamente com a utilização de três marcadores, sendo esses, os dados linguísticos, os dados materiais e os dados biológicos. Os

²² As populações que viveram na região, que atualmente compreende o estado do Paraná, entre 12.000 e 3.000 anos antes do presente são denominadas pela arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos, essas populações são classificadas pela arqueologia em três tradições: Humaitá, Umbu e Sambaqui

²³ Os estudos em arqueologia da paisagem têm trabalhado com a ideia de ocupação sistêmica, a escolha do lugar na paisagem tem a ver com uma escolha cultural dos grupos Guarani (no caso, arqueologicamente os Tupiguarani). Uma estratégia a partir da qual o grupo vai ocupar um espaço que eles escolhem e são familiarizados, eles se adaptam a região a que chegaram trazendo suas culturas materiais e suas sementes (SANTOS, Josiel. Arqueologia Guarani e sistema de assentamento no extremo sul de Santa Catarina. Dissertação. Pelotas, 2016 – no prelo).

dados linguísticos, de que se tem registro, destas populações estão restritos aos grupos étnicos Guarani, Xetá, Kaingang e Xokleng, dos quais é sabido que, habitavam historicamente a região compreendida hoje pelo estado do Paraná apenas pessoas desses três primeiros. Ao passo que os Xokleng (Laklaño ou botocudos) ocupam territórios em Santa Catarina (SILVA, 2006; SILVA, 2000).

Os dados linguísticos complementam os dados arqueológicos no sentido de compreender uma origem comum para os diferentes grupos que falam línguas comuns ou pertencentes ao mesmo grupo linguístico – esse tipo de estudo é conhecido como glotocronologia. De tal modo que, as diversas línguas humanas são classificadas por critério genético em diferentes famílias linguísticas, cada uma destas “[...] é um grupo de línguas para as quais se formula a hipótese de que têm uma origem comum, no sentido de que todas as línguas da família são manifestações diversas, alteradas no decorrer do tempo, de uma só língua anterior” (RODRIGUES, 1994, p. 29).

Linguistas reconhecem uma origem comum para um conjunto de línguas, o que, por sua vez, os permite constituir as famílias linguísticas. Uma analogia com as línguas latinas feita por Rodrigues (1994) nos ajuda a compreender que, “[...] na Europa, as línguas oriundas do latim formam a família românica. Analogamente, no Brasil, a família Tupí-Guaraní é um conjunto de línguas que se reconhece descenderem de uma língua anterior, neste caso pré-colombiana e não documentada historicamente” (RODRIGUES, 1994, p. 18, 41-42).

No caso da língua ancestral da família Tupi-Guarani, sua existência é concluída a partir de se observar a semelhança existente entre as línguas desta família ao que se convencionou chamar de Proto-Tupi-Guarani. E, a partir dos registros que se tem, os linguistas demonstraram que as línguas Guarani e Xetá pertencem ao tronco linguístico Tupi (RODRIGUES, 1994).

A família Tupi-Guarani é notável por sua extensão territorial. No Brasil falam-se “[...] línguas dela no Maranhão, no Pará, no Amapá, no Amazonas, em Mato Grosso, em Mato Grosso do Sul, em Goiás, em São Paulo, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo” (RODRIGUES, 1994, p. 32).

A maioria das populações que habitava as terras da bacia platina à época dos colonizadores quinhentistas falava dialetos do idioma Guarani ou a língua Geral. Desta forma, Guarani é a denominação de uma das etnias integrantes da família Tupi-Guarani e sua origem cultural “[...] está situada em algum lugar da bacia dos rios Madeira-Guaporé, no sudoeste da

Amazônia” (NOELLI, 1999-2000, p. 247), que por meio de um processo de crescimento demográfico e de expansão territorial se deslocaram para o Sul²⁴.

Esta expansão, de forma paulatina, conquistou uma área que compreendeu partes da Bolívia, Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, dominando uma região de pelo menos 350.000 km², “[...] a região Guarani do passado delimitava-se originalmente a Oeste do rio Paraguai e ao Sul da confluência deste com o rio Paraná. O Oceano Atlântico era o seu limite oriental, entre Paranaguá, no litoral brasileiro e a fronteira entre o Brasil e o Uruguai de hoje” (BRANDÃO, 1990, p. 55).

Os Guarani que ocupavam a porção meridional brasileira podem, segundo Egon Schaden (1974), ser divididos em três grandes grupos. Diz o autor: “[...] os Ñandéva (aos quais pertencem os Apapokúva, que se tornaram famosos pelo trabalho de Curt Nimuendajú), os Mbüá e os Kayová” (SCHADEN, 1974, p. 2). Ainda que existam algumas variações entre os diferentes grupos Guarani, a divisão se justifica por diferenças sobretudo linguísticas e peculiaridades na cultura material e não-material. Há ainda outros grupos com dialetos diferentes fora do Brasil.

Sobre essa divisão dos Guarani em grupos, Chamorro (2015) explica a autodenominação e a história do nome Kaiowa como derivado do termo *ka'agua* que “[...] designava os grupos que ‘viviam na (-gua) mata (ka'a)’” (CHAMORRO, 2015, p. 34). Argumentando com base nos relatos do período jesuítico, a autora afirma que, “[...] o termo *guarani* era um nome genérico aplicado a vários grupos falantes de guarani” (CHAMORRO, 2015, p. 39). Muitos povos²⁵ falavam o próprio idioma e a língua guarani como uma língua geral. Nos registros constam ainda, as inter-relações, a interdependência, as alianças e o comércio, bem como os casamentos interétnicos.

De modo geral, os nomes pelos quais eram designados os diferentes povos, aparecem de um ou outro modo nos relatos daquele período. Sobre os nomes e identidades étnicas, Chamorro (2015) sublinha quatro pontos. Diz a autora que:

²⁴ Sobre a origem e dispersão do povos Tupi, Corrêa (2014, p. 120) explica que: “Na atualidade coexistem duas propostas de centro de origem e dois modelos de expansão dos povos Tupi apresentando aportes da linguística e da arqueologia: a) o modelo de Lathrap/Brochado corroborado no que concerne às rotas de expansão pela proposta de Mello & Kneip; b) o modelo de Meggers corroborado em relação ao centro de origem e rotas de migração pelas proposições de Urban e Rodrigues”.

²⁵ Chamorro (2015) apresenta o relato do padre Diogo Ferrer, um dos missionários da Província Jesuítica do Paraguai que chegaram na região do Alto Paraguai por volta de 1596 para evangelizar as populações chamadas de Itatim, falantes de guarani, dentre essas populações em seu relato o missionário fala dos Charaje [Xaraye] e dos Nambikuarusu ou Orejones que usavam a língua guarani como língua geral.

Em muitos casos nomes sob os quais aparecem os povos indígenas nos documentos são nomes a eles atribuídos por não indígenas, com ou sem a influência de grupos indígenas aliados; As autodenominações indígenas, quando registradas, não significam exatamente o que muitas vezes imaginamos que elas significam para, então, podermos fixar, separar, diferenciar e definir os povos; Os casamentos entre grupos distintos não aparentados indicam que o fator étnico era, no mínimo, relativizado na construção da identidade ou no processo de identificação; Tanto os nomes atribuídos como as autodenominações podem mudar conforme as intenções em jogo, o interlocutor, as mudanças na organização social, na cosmologia e na forma das negociações dos grupos indígenas entre si e com a sociedade não indígena (CHAMORRO, 2015, p. 41-42).

A perspectiva histórica nos ajuda a compreender que o encontro dos povos indígenas como os exploradores/colonizadores europeus se deu em um processo histórico e este vai determinar as identidades²⁶, organização social e as autodenominações daqueles povos. Neste sentido, no encontro entre tais interlocutores, as intenções, os interesses e as negociações (MOTA, 2007) vão influenciar os modos como os diferentes povos indígenas se autodeterminam, bem como o modo que se relacionavam e denominavam outros povos indígenas.

As classificações dos Guarani em subgrupos étnicos deriva da necessidade do desenvolvimento científico europeu, mais especificamente do período da Ilustração. Encontram-se expressas nas cartas e documentos jesuíticos e de viajantes ao longo dos séculos XVI ao XIX, período em que a sociedade europeia se lança a colonizar/explorar diferentes espaços e povos, classificar, observar e descrever outros povos ao mesmo tempo que o modo capitalista de sociedade vai se consolidando. Concomitante ao desenvolvimento das sociedades modernas, o desenvolvimento científico possibilita um ambiente favorável à ciência social.

²⁶ Sobre o termo identidade, Bogo (2010) alerta que: “Os pós-modernos, induzidos pelo processo de individualização humana cada vez mais crescente no capitalismo apegam-se ao conceito de identidade com a clara intenção de colocá-lo em destaque, sobrepondo-o ao conceito de classe social” (BOGO, 2010, p. 9). O autor defende a tese de que “[...] a teoria marxista centrada nas leis fundamentais da dialética, principalmente a da negação da negação, quantidade e qualidade, unidade e luta dos contrários, abstrato e concreto etc. que nos possibilita ver as identidades de gênero, de idade, de etnia, de cultura, a subjetividade e quantas outras possam ser privilegiadas nas discussões atuais, no processo de transformação da sociedade – relacionadas e submetidas à identidade de classe – de exploradores e de explorados – e pela oposição e luta entre elas – de um lado as forças que impõem a ordem e de outro as que se colocam contra ela, procurando subvertê-la, negando-a, e ao mesmo tempo, como forma de superação, afirmando outra ordem” (BOGO, 2010, p. 9). Caminhar por esses pressupostos nos ajudam a compreender as contradições iminentes à ordem do capital, seu avanço desenfreado, suas crises e solavancos, as transformações de ordem econômicas e políticas das últimas décadas, que “[...] foram acompanhadas por profundas mudanças ideológicas que afetaram a cultura e os valores éticos e morais também das classes exploradas” (BOGO, 2010, p. 11). Procuraremos compreender melhor as questões relativas a cultura e identidade no desenvolvimento da seção 4 deste trabalho.

A mediados del siglo XIX, el progreso del capitalismo industrial había creado un ambiente más receptivo para la ciencia social que el de cualquiera de las épocas precedentes. Con sus logros técnicos - ferrocarriles, barcos de vapor, telégrafo-; la ciencia había emergido ya como la nueva hacedora de milagros de la cultura occidental (HARRIS e DEL TORO, 1996, p 66).

O desenvolvimento das ciências sociais a partir do século XVI, mais especificamente da antropologia, no século XIX e início do século XX, gerou um amplo debate teórico que atribuiu nomes, classificou, diferenciou e definiu o indígena da perspectiva do explorador/colonizador europeu, em muitos casos a partir de características observadas a partir dos elementos da cultura e da língua.

Sobre os falantes do idioma Guarani, Ladeira (2008) afirma que, sua divisão e denominação em grupos está registrada pelos cronistas do século XVI. Nos séculos seguintes, nas produções dos historiadores, surge na perspectiva da ocupação territorial tanto dos colonizadores como dos indígenas. E, posteriormente, no século XX é que tal classificação surge nas descrições etnográficas e análises linguísticas, parentesco e rituais. Quanto às características corporais ou “somatotópicas”, Schaden (1974) especifica que essas dificultam estabelecer um “tipo tribal” (SCHADEN, 1974, p. 17-23). A classificação dos índios Guarani em subgrupos, ou parcialidades, se acentuou no debate teórico e “[...] parece ter se acentuado na mesma proporção que se evidencia a imposição de limites de terras para esse grupo indígena por parte dos órgãos do governo” (LADEIRA, 2008, p. 53). Debate esse que tem sido muito utilizado para desconstituir os direitos desses povos às terras originais com as quais possuem vínculos históricos.

Muita coisa mudou após o contato ocorrido no século XVI e que resultou na expulsão, perda e saques sobre os extensos territórios que esses povos ocupavam no período pré-colonial. A bacia do rio Paranapanema foi a porta de entrada dos Guarani para o Paraná e o sul do Brasil. Vindos desde alguma região da Amazônia ocuparam as bacias dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai e seus afluentes, esses povos expandiram e ocuparam continuamente seus territórios. Por volta de 1630, as reduções jesuíticas no território paranaense foram invadidas, saqueadas e destruídas pelos bandeirantes paulistas que buscavam, sobretudo, escravizar os índios que nestas viviam e “[...] daí em diante grandes contingentes das populações guarani se transferiram

para as margens ocidentais do rio Paraná²⁷, para as novas missões jesuíticas no Rio Grande do Sul ou foram levadas prisioneiras para São Paulo” (MOTA, 2007, p. 52).

Esses deslocamentos exigiam grande esforço físico, Pacheco Neto (2002) evidenciou em seu estudo²⁸ as implicações referentes ao desempenho físico dos bandeirantes, dos indígenas e dos jesuítas nesse período. Segundo o autor o medo das invasões bandeirantes desencadeou pânico e medo nos indígenas e jesuítas das missões, o que por sua vez provavelmente desatou em reações fisiológicas no corpo dos indivíduos.

Esse pronunciado temor, enquanto fonte geradora de singularidades fisiológicas, foi o elemento que provocou a intensa atividade corpóreo-motora dos índios, fazendo-os construir as embarcações em tempo brevíssimo, como deixou escrito Montoya. Toda a motilidade corporal dos índios estava submetida a alterações fisiológicas significativas, causadas pelo pavor (PACHECO NETO, 2002, p. 99).

Essas alterações fisiológicas oriundas de fatores externos, como a tensão psíquica que perpassava os corpos dos indígenas ameaçados, corpos desdobrando-se em muitos movimentos preparando-se para a fuga. Pacheco Neto (2002, p. 99) argumenta que “[...] a fisiologia de cada fugitivo desempenhou um importante papel, empreendendo em seus corpos um ritmo de acelerada atividade”. Além, desses deslocamentos, o autor analisa atividades outras que requeriam dos indígenas destreza extrema como as atividades de caça e o uso de arco e flecha e, também, a coleta de mel que além de impressionante acuidade visual, exigia também outras habilidades corpóreo-motrizas.

Já sobre atividades cotidianas e deslocamentos diários, Chamorro (2015, p. 87) usando o relato de sertanistas do século XIX, denota que a casa dos Kaiowa que viviam em todo a região dos atuais estados do Paraná e Mato Grosso do Sul eram isoladas e distantes ligadas entre si por caminhos, pelos quais as populações indígenas dessa região mantinham intenso contato.

²⁷ Esses territórios foram reocupados pelos Kaingang, rivais históricos dos Guarani na ocupação destas terras e ao longo de todo o século XIX, grupos de ambas as etnias desenvolveram distintas estratégias no intuito de preservar seus territórios. Firmaram alianças com as autoridades imperiais, “[...] sustentaram com um fenomenal esforço e também de forma militarizada, os diversos tipos de ações bélicas que lhe impuseram os conquistadores”. E, além da luta armada, “[...] fizeram alianças com determinados brancos e guerra com etnias distintas pela reconquista e manutenção de territórios que consideravam seus” (MOTA, 2007, p. 69).

²⁸ O estudo “Palmilhando o Brasil Colonial: A motricidade de Bandeirantes, Índios e Jesuítas no século XVII” foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como dissertação de mestrado.

Outra atividade física possível de constatar, eram os deslocamentos relacionados às crenças religiosas. Nimuendajú (1987), Schaden (1974), Clastres (1978), entre outros autores, relatam as constantes migrações guarani desencadeadas pelas visões obtidas pelos líderes espirituais em seus rituais religiosos. Esses autores²⁹ retratam as profecias messiânicas Guarani que vislumbram a busca pela “Terra sem mal” (*Yvy marãey*), cuja localização é de conhecimento divergente. Segundo Nimuendajú (1987), uns dizem estar situada no centro da superfície terrestre, outros a situam além do mar no Leste e, ainda outros, acreditam que seja um local nos céus e que é atingido apenas quando “[...] tornar o corpo leve mediante o jejum e a dança, com o que este pode ascender ao zênite e ingressar no paraíso pelos portais celestes (*yváy-roqué*), e chegar a *Ñanderyquey*³⁰ (Nimuendajú, 1987, p.97). Alguns rituais guardam relação com a preparação do corpo Guarani, com a dança, com o resguardo, com a alimentação, o processo de purificação do corpo para o deixá-lo leve para subir aos céus.

A partir do século XIX, mas com mais urgência no início do século XX, quando a Companhia de Terras Norte do Paraná³¹ começou a expandir as frentes de colonização para o oeste do estado, os indígenas percebem a necessidade de exigir das autoridades locais e dos governos a demarcação de suas terras (MOTA, 2009) e a manutenção de seus espaços tradicionais (LADEIRA, 2008). Essa expansão colonizadora, com incentivo do Estado, foi realizada por uma política indigenista que destinou aos povos indígenas pequenas porções de terras, chamadas de aldeamentos, reduzindo em muito as possibilidades de manutenção dos modos tradicionais de vida, no caso dos Guarani, o *Nhande Reko*. Assim resume Schaden (1974) esse processo:

[...] pode-se dizer que a tribo Guaraní (sic), que em séculos passados dominou em grandes extensões dos Estados meridionais do Brasil e em territórios limítrofes do Uruguai, da República Argentina e do Paraguai, está hoje reduzida a poucos milhares de indivíduos, que, em sua maioria, [] já não

²⁹ Segundo Barbosa identifica que o tema das migrações guarani foi pensado na antropologia contemporânea a partir dos relatos de Curt Nimuendajú publicados em 1914 e a compra com os relatos de Jesse Duncan Elliott publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1856. Segundo Barbosa (2013, p. 127), “[...] foi justamente a partir da retratada por Nimuendajú sobre a direção percorrida pelas “hordas” dos Tañyguás, Oguauívas e Apapocúvas que se originaria o importante tema do messianismo Tupi-Guarani, baseado na ideia da busca profética de “Terra sem Mal.”

³⁰ Na religião Guarani *Ñanderyquey* é a denominação do filho mais velho de *Ñanderuvuçu* “Nosso Grande Pai” este que por sua posição na cosmologia Guarani é tido como o principal Deus, aquele que surgiu primeiro “[...] com uma luz resplandecente no peito ele se descobre, sozinho, em meio às trevas” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 47).

³¹ A colonização/exploração ocorrida no território paranaense a partir do início do século XX se deu por meio de concessões do Estado à companhias estrangeiras de exploração das terras, divulgando um ideário de que estas terras eram devolutas e não possuíam habitantes, o que serviu aos interesses capitalistas de desenvolvimento no início do século XX (MOTA, 1994).

ocupam áreas extensas e concretas, mas estão confinados a pequenas reservas ou aldeias sob proteção ou mesmo administração oficial (SCHADEN, 1974, p. 10).

O que torna notório que alguns aspectos da cultura indígena estejam imiscuídos à cultura brasileira de modo geral, e dos estados meridionais do Brasil, principalmente no Paraguai de modo específico, dando origens a uma “cultura híbrida ibero-indígena sui generis” (SCHADEN, 1974).

Nesse sentido, Ribeiro (2015) ao tratar do que ele chama de *gestação do povo brasileiro* sob a colonização portuguesa explica que essa se deu a confluência de distintas matrizes raciais e tradições culturais.

De fato, os novos núcleos [sociedades brasileiras locais], puderam brotar e crescer em condições tão inviáveis, e em meio tão diverso do europeu, porque aprenderam com o índio³² a identificar, a denominar e a classificar e usar toda a natureza tropical, distinguindo as plantas uteis das venenosas, bem como as apropriadas à alimentação e as que serviam a outros fins. Aprenderam, igualmente, com eles, técnicas eficazmente ajustadas às condições locais e às diferentes estações do ano, relativas ao cultivo e preparação de variados produtos de suas lavouras, à caça na mata e à pesca no mar, nos lagos e nos rios. Com os índios aprenderam, ainda, a fabricar utensílios, de cerâmica, a trançar esteiras e cestos para compor a tralha doméstica e de serviço, a tecer redes de dormir e tipoias para carregar crianças. Foi, com os índios, também, que aprenderam a construir as casas mais simples, ajustadas ao clima. Como os mocambos, com os materiais da terra, nas quais viveria a gente comum, a fabricar canoas com casca de árvore ou cavadas a fogo em um só tronco. Sobre essa base é que se acumulariam, depois, as heranças tecnológicas europeias que, modernizando a sociedade brasileira nascente, permitiriam melhor integrá-la com os povos de seu tempo (RIBEIRO, 2015, 97).

Tal herança se constituiu no patrimônio cultural que operou como denominador comum na vida dos futuros brasileiros. Sem contar, as inúmeras atividades corporais que com os índios foram aprendidas, o andar furtivo na mata em busca de caça, a atividade meleira, encontrar água e as próprias caminhadas, como aponta Pacheco Neto (2002), que tornaram possível a tarefa de explorar e expandir os domínios exploradores nas regiões à oeste do território brasileiro.

Embora originadores dessa matriz cultural por meio de sua relação com o diferente ou estranho, o que Schaden (1974) denominou de plasticidade dos povos Guarani, estes conservavam muito de suas tradições e, como explica o autor, “[...] quem quer que procure

³² Embora pareça estar tratando de um índio genérico, Ribeiro deixa claro que as influências indígenas que está descrevendo são sobretudo as das etnias do tronco linguístico Tupi, cujas ocupações encontravam-se mais à leste do território brasileiro quando do período do contato.

conhecer em suas próprias aldeias os índios Guaraní na atualidade, não deixa de perceber desde logo que certos domínios de sua cultura se apresentam inteiramente abertos a influências estranhas”, entretanto continua o autor, “em outros é extraordinariamente forte o apego aos padrões tradicionais” (SCHADEN, 1974, p. 11). Ainda que, tenham sofrido profundas transformações influenciadas pelas práticas e políticas impostas pelos "agentes da expansão europeia”, como afirma Monteiro (1998, p. 475), longe de serem as vítimas habitualmente retratadas nos livros de história, “[...] desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência, mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu "modo de ser", frente a condições progressivamente adversas” (MONTEIRO, 1998, p. 475).

Para os Guarani o *Teko*, isto é, o modo de ser está diretamente relacionado ao território, o local de vida, chamado *Tekoha* (NOELLI, 1993; CHAMORRO, 2008). O recurso às fontes bibliográficas é importante para compreender tal questão e, portanto, “[...] reconhecer que certos aspectos essenciais do "modo de ser" dos Guarani — tais como o discurso profético e o profundo senso de identidade — são manifestos de forma constante e consistente seja nas fontes históricas seja nas etnografias” (MONTEIRO, 1998, p. 476).

2.2 A ocupação Guarani no território paranaense, a política de aldeamentos e as Terras Indígenas Guarani na atualidade

Já ao longo dos séculos XVI e XVII, relatos jesuíticos demonstraram a presença de populações Guarani no território paranaense, nas reduções jesuíticas, que posteriormente foram destruídas pelas invasões de bandeirantes paulistas na região. As reocupações Guarani começaram novamente no século XIX e foram decorrentes das relações de alianças e desentendimentos com outros diferentes povos indígenas, com as populações que passaram a ocupar esses territórios e com representantes do governo imperial (GÓES, 2010; MOTA, 2007).

Os dados históricos, segundo Tommasino (1995)³³, sugerem que “[...] muitos Guarani (Kayoá e Ñandeva) que vivem hoje nos postos da região pesquisada ou vieram da imigração patrocinada pelo Barão de Antonina ou são remanescentes dos movimentos messiânicos dos Guarani no século XIX e XX” (TOMMASINO, 1995, p. 61). Nesse sentido, Faustino (2006)

³³ Nota explicando a tese da Tommasino (1995)

evidencia cinco momentos em que se pode relacionar os antecedentes dos povos que habitam essas regiões,

[...] primeiro, com possíveis remanescentes dos grupos que foram reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII e que, depois da destruição destas reduções pelos bandeirantes paulistas, ficaram dispersos nas florestas da região; segundo, com os Guarani Kaiowa que foram trazidos por funcionários do Império para a província do Paraná a partir de 1852 sendo alocados nos aldeamentos de São Pedro de Alcântara e Santo Inácio; terceiro, com os Nhandewa originários do Mato Grosso e Paraguai que tentavam chegar ao litoral e acabaram fixando-se ali; quarto, com os Guarani dos vários grupos que foram aldeados, por Curt Nimuendaju, no Posto Indígena Araribá no Estado de São Paulo nos anos de 1912/1913 e levados para o Laranjinha no período que compreendeu os anos de 1930 e 1940 e, quinto, com o deslocamento de uma família extensa Kaiowa que, durante a década de 1990, chegada de Mato Grosso, estabeleceu-se em Laranjinha (FAUSTINO, 2006, p. 216).

Esses momentos elencados pela autora evidenciaram as relações dos Guarani e, de modo geral, dos povos indígenas com o Estado colonizador. No século XIX, por exemplo, fundar aldeamentos indígenas “[...] cumpria uma função estratégica no processo de ocupação territorial do Império, algo que era intensificado com a iminência da Guerra do Paraguai” (GÓES, 2010, p. 4). Como resultado dessa política, foram criados postos avançados e militares, bem como aldeamentos que serviram ao propósito de apossar-se de amplos territórios, conter os índios e civilizá-los (GÓES, 2010).

O Império/Estado atuava nos interesses de garantir as terras e a segurança dos colonos Tommasino (1995) demonstra que a criação do aldeamento de São Pedro de Alcântara às margens do Rio Tibagi atendia a esse intuito. Por um lado, para os “Kayoá” (Kaiowá) os agentes do governo prometeram proteção, alimento e segurança (TOMMASINO, 1995, p. 107). Em contrapartida os indígenas reivindicavam do governo a demarcação e a garantia da posse de terras “[...] onde os brancos não pudessem entrar” (MOTA, 2007, p. 54), exigiam a “[...] a garantia de territórios indevassáveis e permanentes para sua gente” (MOTA, 2007, p. 55), os Kaiowá. Em muitos desses momentos é possível observar as atuações dos indígenas como sujeitos históricos na relação com o Estado, utilizando estratégias para a reivindicação de terras e sobrevivência.

As políticas de aldeamento em diferentes períodos afetaram diretamente as ocupações, os deslocamentos, as migrações dos territórios tradicionais Guarani. Tais processos de confinamento em reservas contribuíram para a perda de inúmeras práticas culturais e inviabilizaram o modo-de-ser específico e tradicional. Pois é na aldeia, como afirma Brand

(1997, p. 8), “[...] enquanto **tekoha** (**teko** = modo-de-ser e **há** = lugar onde), que os Kaiowá/Guarani vivenciam e atualizam este seu modo-de-ser.”

Melià (1990) explica que é no **tekoha** que o Guarani reproduz suas relações econômicas, sociais, bem como sua organização político-religiosa. “A terra, concebida como *tekoha* é, antes de tudo, um espaço sociopolítico” (MELIÀ, 1990, p. 36). É nesse sentido que se afirmaram as lutas pela demarcação das terras Guarani, para Brand (1997) essa questão parece estar centrada na possibilidade dos Kaiowá/Guarani “[...] recuperar espaços geográficos dentro do território amplo (**ñande retã**), aptos e suficientes, onde possam reconstruir, re-organizar e recriar suas aldeias, enquanto **tekoha**” (BRAND, 1997, p. 9).

Concomitantemente às políticas de aldeamento, ações no sentido de tornarem as TI em locais empreendedores do modelo capitalista de exploração da região foram implementadas, [...] sistema de lavouras coletivas, criação de animais domésticos para consumo e comércio do excedente com o objetivo de introduzir os grupos indígenas em relações mercantis, a chamada integração” (FAUSTINO, 2012, p. 240). Integrar possuía o sentido de transformar as aldeias em empreendimentos de negócios nos moldes capitalistas de produção visando o lucro, juntamente com um modelo rígido de controle e punição, alterando inclusive as relações de poder e figura do cacique (GÓES, 2010; FERNANDES, 2006).

Integrar, civilizar, modernizar, projetos de desenvolvimento comunitário são categorias há muito utilizadas pelos atores políticos e pelas políticas públicas no que se refere a lidar com as populações indígenas. Mura (2005) ao analisar, por exemplo, os projetos de desenvolvimento comunitário com populações Guarani no estado do Mato Grosso do Sul, evidenciou que tais iniciativas, em sua grande maioria, apresentam uma visão romântica “[...] de indígenas lidando com técnicas “simples” (p. 70), pois as transformações no espaço e território, a prática da agropecuária, o assoreamento e o desmatamento associados à criação de pastagens alteraram o ambiente, e a prática agrícola tradicional ficou impraticável.

Embora descrevesse as alterações ocorridas no estado do Mato Grosso do Sul, salvaguardando as particularidades e especificidades regionais, esse processo de intenso desmatamento e transformações no território evidenciados por Mura (2005), pode ser observado também na região norte do estado do Paraná, onde localizam-se as TI envolvidas em nossa pesquisa.

O modelo de colonização/exploração dessa região seguiu desde meados do século XIX a abertura de grandes propriedades produtoras de café. Posteriormente, a partir das décadas de 1960 com a crise cafeeira, as culturas de café deram lugar para a produção de *commodities*, soja, cana, trigo e ampliação das áreas de pastagens (IPARDES, 2004; MELO e PARRÉ, 2007).

O resultado de tais ações para as populações indígenas, que resistiram e exigiram a demarcação de territórios tradicionalmente ocupados, foi a reserva de pequenos espaços que não garantem o modo anterior de vida.

Rodeadas por um ambiente devastado no processo histórico de expropriação e ocupação do espaço, as TI localizadas no estado do Paraná, em sua maioria, enfrentam os mesmos problemas daquelas descritas por Mura (2005), isto é, são marcadas “[...] por uma situação histórica dramática com relação às potencialidades de realização de seu modelo tecno-econômico³⁴ e ao desenvolvimento de sua tradição de conhecimento” (MURA, 2005, p. 54).

Subsumidos no que podemos chamar de situação colonial, no sentido proposto por Balandier (1993), de relações de dominação e submissão, nas quais a dominação política é acompanhada da dominação cultural, os povos Guarani se viram num processo de desapropriação sistemática de suas terras. Originalmente espalhados por amplo território na porção meridional do país, encontraram-se ante o ataque sistemático e traçaram estratégias políticas e alianças para garantir a demarcação e a posse de territórios tradicionais, isto é, seus antigos *tekoha*. Os modelos de aldeamento que surgiram nesse contexto impedem, ainda hoje, a administração adequada de espécies nativas para a coleta e a caça, bem como para as produções **tecno-econômicas** e, ainda, aqueles recursos obtidos a partir do contato interétnico.

Há que se marcar aqui dois pontos importantes com relação à luta histórica dos povos indígenas com a sociedade colonizadora/exploradora, por seu direito à Terra. O primeiro deles é que, os processos históricos de aldeamento/confinamento seguem, ainda hoje na forma de demarcação de terras, contribuindo para com muitos conflitos e assassinatos dos indígenas. O relatório *Violência contra os povos indígenas no Brasil: Dados de 2015* (CIMI, 2016), publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi)³⁵, evidencia que não houveram processos efetivos de demarcação de terras no governo Dilma Rousseff, o que acarretou na

³⁴ Mura (2005; 2006) utiliza o termo tecno-econômico e demonstra em sua tese que “[...] eram as necessidades de uso (prático e/ou simbólico) de um determinado objeto que norteavam as ações dos indígenas sobre a matéria e não a produção deste objeto. Por sua vez, a ênfase por mim colocada sobre o uso, ao se conotar as técnicas, me levava a considerar as atividades realizadas pelo homem não meramente como uma ação sobre a matéria, mas também com uma racionalidade nas escolhas, algo que comporta cálculos, avaliações e administração dos objetos. Nestes termos, em lugar de falar simplesmente de 'atividades técnicas', preferi adotar a expressão 'atividades tecno-econômicas'" (MURA, 2006, p. 20).

³⁵ O Cimi é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o Cimi procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. Fonte: Sítio eletrônico do Cimi, disponível em <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=paginas&conteudo_id=5685&action=read> acesso em: 12/09/2017.

continuidade dos conflitos. Os povos indígenas de norte a sul do país sofreram ataques violentos para se afastarem das terras às quais têm direitos. O Cimi (2016) registrou o aumento nos casos de assassinatos nos estados do Tocantins e do Paraná.

Há, nessas regiões, um forte incentivo a projetos ligados ao agronegócio que incidem de modo intenso sobre os territórios indígenas em demarcação ou reivindicados como sendo de ocupação tradicional. As frentes de expansão do agronegócio carregam consigo o consumismo, o álcool, as drogas, o preconceito e outros fatores geradores de violências. Nesse contexto, os povos originários tornam-se vulneráveis e ocorrem problemas internos, entre indígenas, bem como externos, na disputa pela terra (CIMI, 2016, p. 84).

Desta forma, os povos indígenas no Brasil seguem ainda hoje, 500 anos após o contato com o colonizador/explorador europeu e quase 30 anos após a conquista de direitos, na Constituição Brasileira de 1988, como o direito à demarcação de suas terras tradicionais, o respeito à língua e à cultura, enfrentando os mais diversos ataques violentos e sanguinários³⁶. O CIMI registrou duas tentativas de assassinato (CIMI, 2016, p. 92) e recorrentes casos de atropelamento. Segundo o relatório (CIMI, 2016), em todo o país foram registrados 137 casos (ver quadro 2) de homicídios em 2015, entretanto os dados oficiais dificultam a análise da causa real desses assassinatos.

Estes dados, no entanto, não permitem uma análise mais aprofundada, visto que não foram apresentadas informações detalhadas das ocorrências, tais como faixa etária das vítimas, localidade, povo, etc. A fragilidade destes dados dificulta uma clara percepção da autoria dos homicídios, se eles tiveram como pano de fundo a disputa pela terra ou, nesse sentido, se são consequência do fato dos indígenas não estarem vivendo em seus territórios tradicionais (CIMI, 2016, p. 83).

Dos atropelamentos aos ataques paramilitares, perpassando pelo assassinato direto, foi no estado do Mato Grosso do Sul (onde assassinatos representam 26% do total do país) que a situação vivida pelos Guarani e Kaiowá, se tornou emblemática e foi noticiada internacionalmente³⁷. Foram registrados em 2015, de acordo com o Cimi (2016), “[...] mais de

³⁶ A barbárie e o descaso das autoridades imperam nos casos que envolvem os povos indígenas, o assassinato de uma criança de 2 anos, enquanto era alimentada pela mãe. O crime, ocorrido em 30 de julho de 2016, foi noticiado em alguns poucos jornais do país. Notícia disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/01/o-silencio-da-midia-em-torno-do-assassinato-brutal-de-um-bebe-indigena.html>>. Acesso em: 12 set. 2017.

³⁷ A história da decisão dos Guarani-Kaiowa, de retomar seu território ancestral, foi noticiada no *The New York Times*, que reportou o assassinato de Semião Vilhalva sob o título de reportagem: O genocídio de índios brasileiros. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/05/29/opinion/the-genocide-of-brazils-indians.html>>. Acesso em: 12 set. 2017.

uma dezena de ataques paramilitares contra várias comunidades deste povo. Tais ataques, desferidos por milícias comandadas por fazendeiros, resultaram em uma liderança assassinada e dezenas de indígenas, inclusive crianças e idosos, feridos” (CIMI, 2016, p. 13).

UF	Povo Indígena	Nº de Vítimas
MS	Guarani e Kaiowá e Guarani Nhandeva	20
TO	Apinajé, Karajá, Krahô e Xerente	5
PR	Guarani e Kaingang	5
BA	Tumbalalá e Tupinambá	5
AM	Apurinã, Yanomami, Mura e Tikuka	5
MA	Guajajara, Ka'apor e Timbira	3
AP	Galibi e Karipuna do Amapá	3
PA	Arapium e Munduruku	2
PE	Xukuru	1
GO	Karajá	1
MG	Pataxó	1
SC	Kaingang	1
RO	Oro Waram (Oro Wari)	1
AC	Kaxinawá	1
Total de vítimas		54

Quadro 2 - Assassinatos em 2015, dados do CIMI. **Fonte:** CIMI (2016, p. 84).

O segundo ponto a ser destacado, em relação à luta histórica pelas terras, diz respeito ao fato de que algumas das práticas de produção social do corpo Guarani estão sendo retomadas³⁸. Dentre estas, a prática do *Xondaro* ou *Sondaro* que, como explica Montardo (2002), é uma forma de preparação para a guerra que os antigos faziam como treinamento do corpo do guerreiro Guarani.

É uma dança/luta executada com o acompanhamento de instrumentos, geralmente o *mbaraka* (violão) e *rave* (rabeça). “Há dois tipos, os *Mba'e pu okaregua* (*mba'e* – coisa, *pu* – som, *oka* – pátio e *reguá* – do), traduzido como dança de pátio, de terreiro, e os de tocar dentro da *opy*, casa ritual (MONTARDO, 2002, p. 123). O *Xondaro* é, neste sentido, uma prática corporal que assegura, à medida que prepara o guerreiro Guarani, a sobrevivência do grupo.

“[...] quando dançadas de dois a dois, a região a qual objetivam acertar é a dos ilíacos, ossos da bacia. Nas danças em roda, o *yvyra'ija* vai passando a *popygu*

³⁸ Faremos na seção 3 deste trabalho a descrição de apresentações do *Xondaro* observadas nas comunidades Guarani no norte do Paraná.

(instrumento composto por duas varas amarradas) por baixo dos pés das pessoas que vêm em sentido contrário, aumentando, aos poucos, a sua altura em relação ao chão. [...] o mestre fica no meio do círculo e chama um por um da direita para a esquerda para dançar” (MONTARDO, 2002, p. 124)

Neste sentido, Ladeira (2014) também afirma que o *Xondaro* é uma dança/luta, realizada pelos homens, como guardiã da *opy* e dos *Xondaro*. Sua prática se inicia ao pôr-do-sol, como uma forma de jogo, para o aquecimento e como forma de preparar o corpo para as rezas que se seguirão noite adentro.

Sua coreografia segue os princípios de três pássaros: *mainoi* (colibri), para o aquecimento do corpo; *taguato* (gavião), para evitar que o mal entre na *opy*; *mbyju* (andorinha), cuja coreografia é uma espécie de luta, em que um deve “derrubar” o outro com os ombros ou esquivar-se de um possível tombo. Essa última dança serve para fortalecer os *xondaro* contra o mal (LADEIRA, 2014, p. 138 - 139).

A preparação do corpo, tem especial destaque em relação às práticas religiosas e a necessidade de tornar o corpo leve para alcançar o *Yvy marãeỹ*, o paraíso (NIMUENDAJU, 1987), bem como tem sido materializada nesta retomada da prática do *Xondaro* nas TI no norte do Paraná.

É neste contexto histórico e geográfico que encontramos as TI Guarani no Paraná, especificamente a TI Laranjinha, a TI Pinhalzinho, a TI Ywyporã (Posto-Velho) e a TI São Jerônimo, nas quais é possível apreender a base material das suas práticas culturais, corporais, político-educacionais e pedagógicas.

A TI **Laranjinha**³⁹ está localizada aproximadamente a quatro (04) quilômetros da cidade de Santa Amélia⁴⁰, Paraná, e possui uma área total da TI é de 284 hectares. A cidade de Santa Amélia possui um médio Índice de Desenvolvimento Humano, segundo o IBGE (2010)⁴¹ é de 0,653 o que representa maior índice de pobreza e menores possibilidades de renda. O que pode ser confirmado, por exemplo, pelo valor do rendimento mensal per capita dos domicílios

³⁹ Não é nosso objetivo traçar um histórico completo das Terras Indígenas pesquisadas, nossa descrição focará os aspectos atuais das Terras, as relações e práticas corporais observadas em momentos específicos de mobilização das comunidades, bem como as práticas pedagógicas de educação física descritas na seção 4 deste trabalho. Para mais informações sobre essas terras e suas populações é interessante a leitura de Mota (1998; 2009), FAUSTINO (2006), BARROS (2003); GÓES (2010); LADEIRA (2008), além dos clássicos já elencados no item 1.2 dessa seção.

⁴⁰ A cidade de Santa Amélia fica a 76.74 km em linha reta da cidade de Londrina, também no Paraná, e 129 km de distância por estrada.

⁴¹ O IBGE realizou o censo em 2010 e disponibiliza todas as informações sobre as cidades do Paraná em seu site <http://cod.ibge.gov.br/620>

particulares permanentes na área Rural ser em média R\$ 408 reais (IBGE, 2010). As áreas de plantio da região são geralmente de cultura mecanizada em conjunto com o baixo desenvolvimento da zona urbana leva a carência de empregos e na geração de renda para os habitantes da região, sobretudo para os habitantes da T.I, que em sua maioria participam de programas de transferência de renda como o Bolsa-Família (FAUSTINO et. al., 2014).

Faustino (2006) evidenciou a impossibilidade de viver como antigamente dos Guarani dessa região ao descrever a T.I Laranjinha. Diz a autora:

Não existe no entorno da TI Laranjinha áreas de matas nativas preservadas. Com exceção de alguns poucos hectares, preservados dentro da área, pela impossibilidade de cultivo, é drástica a devastação ambiental pelo modelo de ocupação moderna da região que ocasionou grande desgaste do solo. Com a floresta destruída, as espécies da flora utilizadas para artesanato e medicamento desapareceram. Na pequena mata (cerca de 10 alqueires) preservada dentro da TI vivem alguns animais, como o tatu, o porco do mato, a capivara e a jaguatirica, sendo da caça desses animais (cada vez mais escassos) que provém a única fonte de proteína de algumas famílias (FAUSTINO, 2006, p. 218).

As famílias residentes no Laranjinha cultivam pequenas roças familiares, onde produzem alimentos para subsistência (milho, feijão, mandioca, batata-doce, cana-de-açúcar e alguns frutos como laranjas, etc), produzem ainda algum artesanato ou vivem dos poucos empregos temporários nas fazendas e cidades da região. É difícil encontrar um consenso no que tange a quantificação da população residente nas TI, em média os registros oficiais (IBGE, 2010; PARANÁ, 2012) falem em aproximadamente 200 pessoas residentes. O levantamento em campo dos pesquisadores do LAEE encontrou o número de 300 pessoas residentes na terra (CASSULLA, 2015).

A TI Laranjinha possui uma escola⁴² denominada Escola Estadual Indígena Cacique Tudja Nhanderu – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais mantida pelo Governo do Estado do Paraná.

A **TI Posto Velho (Ywy Porã)** foi recém retomada por uma família extensa que, aglutinada em torno de um cacique, saíram do Laranjinha em direção a uma terra antiga conhecida como Posto Velho (FAUSTINO, 2006). Localizada a aproximadamente 14

⁴² Uma descrição mais detalhada das escolas será feita na seção 4 deste trabalho, quando tratarmos de educação física nas escolas indígenas.

quilômetros da cidade de Abatiá⁴³ e mais ou menos 10 quilômetros da TI Laranjinha, Posto Velho encontra-se em processo de demarcação por uma Portaria Declaratória do Ministério da Justiça. A área da terra de 1238 hectares e a população segundo dados oficiais de 138 pessoas – 140 (CASSULLA, 2015) – que também vivem as mesmas condições de oportunidades de trabalho que a população do Laranjinha. O agravante nessa TI é a luta pela retomada do território, que coloca os indígenas num enfrentamento direto com os fazendeiros da região.

Para ilustrarmos o quão grave é a situação de luta pelas terras trazemos o estudo de Brand (1997) quando afirma que, no Mato Grosso do Sul os Kaiowá/Guarani para fugir das investidas da totalidade colonial, isto é o capitalismo que desde o período colonial avançou explorando os territórios indígenas, parecem perceber que o espaço de suas rezas e rituais permitem compor e recompor sua história e a si mesmos enquanto povo. Entretanto, afirma o autor, “[...] com o assalariamento, retirando os homens das Reservas e com a entrada massiva das Igrejas Neopentecostais, possivelmente também esse aspecto fundamental de suas vidas esteja sendo inviabilizado” (BRAND, 1997, p. 40).

A terra, onde viviam grupos guarani que foram expulsos nos anos de 1970, está devastada pela atividade agrária da região. Com muito pouco ou quase nada de mata preservada tem a fauna e a flora destruída, além da poluição dos rios, pelo uso de agrotóxicos, o que afeta diretamente as atividades tradicionais de caça, pesca e coleta.

O município de Abatiá tem o IDH de 0,687 e o rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes na zona rural é de R\$ 340,00, o que evidencia a escassez de trabalho e fonte de renda (IBGE, 2010).

Em decorrência da atual situação fundiária, o governo estadual não investe na construção de um prédio escolar. Assim, a Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirole⁴⁴ foi, inicialmente, construída pela comunidade com lona e bambus e, posteriormente passou a uma estrutura de madeira, sobre um antigo terreiro de secar café que havia na terra. Transcorridos mais de 10 anos de retomada da terra, a estrutura da escola permanece precária, sem previsão de investimentos do governo do Estado para a construção de uma escola adequada.

⁴³ A cidade de Abatiá fica a 90,31 km em linha reta da cidade de Londrina, também no Paraná, e 127 km de distância por estrada.

⁴⁴ Uma descrição mais detalhada das escolas será feita na seção 4 deste trabalho, quando tratarmos de educação física nas escolas indígenas

Ao longo do processo de retomada da Terra, os Guarani foram proibidos de fazer roça, de transitar pelas estradas da região e até mesmo de receber doações (FAUSTINO, 2006). Os moradores dependiam da assistência da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, com cestas básicas e a alimentação do grupo se revelou deficitária. Ao que parece a situação não mudou muito desde a retomada da terra, em conversa com a diretora da escola, fomos informados que a escola faz constantes doações de alimentos que já não podem ser utilizados na merenda para as pessoas mais carentes da comunidade. Nos itens doados encontra-se arroz, feijão, uma carne industrializada e embalada a vácuo que as crianças não comem.

A **TI Pinhalzinho** está localizada a aproximadamente 36 km de Tomazina e 7 km da cidade de Guapirama, por onde geralmente é feito o acesso à terra. O território encontra-se desgastado com as atividades agrícolas do entorno, rios poluídos, ausência de florestas e matas. Tomazina tem um IDH de 0,699 e a média do rendimento mensal per capita dos domicílios particulares permanentes na zona rural é de R\$ 303,33. O que denota também uma dura realidade pela falta de emprego e acesso a renda.

A área da TI é de 593 hectares. Há escassez de matéria prima para artesanato, “[...] a comunidade ainda preserva timidamente suas tradições culturais, como pescaria, utilização de remédios do mato, rituais sagrados, crisma, rezas e danças” (PPP Escola Yvy Porã, 2014, p. 9). A região é também dominada pelo agronegócio, logo pouco das florestas, rios e animais foram preservados.

A população da TI é de 180⁴⁵ pessoas, sendo a maioria das famílias da TI beneficiária de políticas públicas de inclusão social como o programa Bolsa Família. Algumas famílias praticam a atividade de roça tradicional, nas quais cultivam o milho, o arroz, o feijão, a mandioca, o amendoim, a batata doce e outras raízes para subsistência. Algumas famílias dependem da aposentadoria dos membros mais velhos da família, outros são funcionários nos poucos empregos existentes na escola e unidade básica de saúde dentro da TI e, ainda, outros estão empregados na cidade.

Na TI funciona a “Escola Estadual Indígena Yvy Porã - Educação Infantil e Ensino Fundamental”, a escola funciona em um prédio de alvenaria, cercado por alambrados com um pátio de gramado. O diretor⁴⁶ é um professor indígena que assumiu a direção por mobilização

⁴⁵Esses dados foram coletados em viagem de campo pela pesquisadora Marcella Hauanna Cassulla, integrante do LAEE e compuseram dados de sua dissertação (CASSULLA, 2015). Os dados oficiais falam em 155 pessoas (PARANÁ, 2012).

⁴⁶ Faremos uma descrição mais aprofundada da questão da organização escolar na Escola Yvy Porã na seção 4 deste trabalho.

da comunidade, no ano de 2010 e, juntamente com a equipe pedagógica, tem realizado importantes transformações na organização curricular e pedagógica intensificando ações interculturais e bilíngues.

A **TI São Jerônimo** está localizada aproximadamente a 2 quilômetros do município de São Jerônimo da Serra, Paraná. O município tem um IDH de 0,637 e um rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios em área rural de 246,67 reais. A atividade econômica da região é basicamente a extração de madeira de eucalipto e pinus segundo IBGE (2010). A terra indígena possui 1339 hectares de área, desse total 128 hectares são de matas para preservação.

Vivem na TI um total de 674 pessoas de três etnias, Kaingang, Guarani e Xetá. A maioria da população é de baixa renda e pratica a agricultura familiar, alguns confeccionam artesanato e vários são beneficiários de programas sociais do governo, como o Bolsa Família. No que tange a educação, em 2012 foi autorizada a oferta do Ensino Médio e a escola passou a ser chamada de Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio⁴⁷.

Conhecer a organização sócio-histórica permitiu traçar um panorama da provável origem desses povos que, vindos da região do rio Madeira-Mamoré, espalharam-se pela bacia platina e territórios do sul latino-americano. Observamos que embora, sejam classificados e divididos em parcialidades, como alerta Chamorro (2015), os nomes atribuídos e mesmo as autodeterminações podem mudar conforme os interesses, as mudanças na organização social, na cosmologia, nas interações com outros grupos e com a sociedade colonizadora/exploradora. Vimos, também, que a produção sobre os povos Tupi e, dentre esses, os Guarani é infindável e sempre crescente, mas que alguns clássicos são imprescindíveis na compreensão da história da nação Guarani.

Ao longo dessa seção foi possível compreender os aspectos da organização sócio-histórica dos Guarani que habitam as TI no norte do Estado do Paraná. Evidenciamos que as famílias residentes nesses territórios possuem vínculos sociais e culturais, além das alianças e redes de parentescos, bem como alianças econômicas, políticas e rituais. Estabeleceu-se as características culturais e linguísticas descritas nos trabalhos clássicos e contemporâneos sobre os Guarani e a possível origem de seu tronco linguístico.

⁴⁷ Uma descrição mais detalhada do Colégio será feita na seção 4 deste trabalho, quando tratarmos de educação física nas escolas indígenas

Enfatizamos alguns elementos da cultura Guarani no norte do Paraná, relacionados, por exemplo ao aspecto religioso e migratório da religião Guarani e sua busca incessante pela terra sem mal. Denotamos, em especial, os aspectos relacionados ao *Nhande Reko* (seus particulares modos de vida), as lutas e práticas culturais, bem como a necessidade de se manter seus territórios tradicionais para que se possa efetivamente cumprir o respeito à autonomia e decisão próprias desses povos.

3 A FORMAÇÃO SOCIAL, A ORGANIZAÇÃO E AS PRÁTICAS COPORAIS GUARANI

Essa seção trata da formação social do homem como pressuposto para a compreensão da formação social dos povos indígenas, sobretudo dos povos Guarani. Partimos da compreensão de que o corpo e a consciência humana são indissociáveis e que, portanto, homem, consciência e cultura estão materialmente determinados pelas condições sócio-históricas de produção da vida e que a apropriação dessa cultura possibilita o desenvolvimento humano.

Retomaremos, para tanto, a centralidade da categoria trabalho, em contraposição às ideias pós-modernas cujas categorias de explicação da formação social do homem são em especial, a linguagem, a cultura e o discurso. Buscaremos retomar a centralidade do trabalho, e seu fundamento materialista histórico, para compreender as categorias educação e corpo demonstrando que estas devem ser apreendidas no reconhecimento da realidade objetiva do mundo como uma construção feita pela ação humana.

Nossas análises se baseiam nos fundamentos elaborados por Marx e Engels (2007), Engels (1999), Leontiev (2004) e Turner (1995), para explicar a formação social do homem e a categoria central do trabalho. A partir dessa concepção, retomamos as concepções e a produção material do Guarani, sobretudo nos escritos de Nimuendajú (1987), Schaden (1974), Chamorro (2015), entre outros. Por fim, apresentamos o relato de dois importantes eventos promovidos e realizados pelas comunidades nas TI relacionados ao presente estudo, a saber: O ritual Nimongaraí na TI Pinhalzinho e a Festa do Índio das comunidades TI Laranjinha; e TI São Jerônimo.

3.1 A formação do ser social: pressupostos para a compreensão das práticas corporais indígenas

Nosso objetivo nesse tópico é marcar, de modo mais geral, o fundamento material do devir humano e sua categoria central o trabalho, retomando as explicações do materialismo-histórico e sua concepção de homem. A concepção Guarani vê na religião a explicação e o fundamento da origem do homem (NIMUENDAJÚ, 1987). Na cosmologia, ou seja, na visão de mundo Guarani é preciso descobrir o nome e de que local do mundo celestial essa alma veio,

por meio de rituais religiosos específicos. Nimuendajú (1987) descreveu os cuidados que os grupos Guarani deveriam ter quando recebiam esse novo ser humano. Segundo o autor, poucos dias depois de nascer a criança,

[...] o bando se reúne em maior número possível, e o pajé encarregado dá início à cerimônia para determinar ‘que alma veio ter conosco’. A alma pode ter vindo do zênite, onde vive o herói nacional *Ñanderyquey*, ou da ‘Nossa Mãe’ no Oriente, ou então dos domínios do deus do trovão *Tupã* no Ocidente. Lá, ela há muito que existia pronta, e a única tarefa do pajé consiste na sua correta identificação, no momento e lugar de sua chegada à terra (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 29-30).

Esta explicação de que a alma é recebida de uma morada celestial é também elucidada por Schaden (1974) e está diretamente relacionada aos aspectos religiosos. O momento da concepção não está diretamente ligado ao ato sexual, mas está primeiramente relacionado a causas sobrenaturais. Segundo as explicações tradicionais, as almas são enviadas à terra pelas divindades *Ñanderuvutsú* e *Ñanderykey*, e são previamente reveladas aos pais, por meio de sonhos. Segundo Schaden (1974), o momento da concepção ocorre quando o pai conta à mãe o sonho que teve:

O pai a recebe em sonho, conta o sonho à mãe e ela fica grávida. Quando a mãe concebe sem que o pai tenha sonhado é que o *ayuvú(kué)* (alma) já vinha procurando a mulher para por meio dela nascer ou renascer. Também a mulher pode ter o sonho, quer de menino ou de menina, mas sendo menino, a criança é considerada filho do pai, i. e., veio de *Ñanderú(vutsú)* e *Ñanderyakey* para o pai. A criança masculina é filha do pai, a feminina o é da mãe (SCHADEN, 1974, p. 108).

Tal maneira de conceber a origem da vida humana pode ser percebida nas comunidades Guarani no norte do Paraná. Em conversa com a equipe pedagógica e lideranças da TI Pinhalzinho, em 2015, ao explicarmos como desejávamos estudar os aspectos da educação física na escola indígena e como a criança se torna Guarani, fomos corrigidos pelo então vice-cacique ao afirmar que “[...] a criança não se torna Guarani, ela é Guarani desde quando nasce”.

Nas concepções científicas de homem, demarcamos duas perspectivas: 1) uma perspectiva fundada num relativismo teórico, que concebe o homem a partir da categoria da cultura e da linguagem; 2) e o materialismo histórico, que explica a formação social do homem a partir dos pressupostos materiais de produção da vida humana.

Dessas concepções de homem, as perspectivas de cunho relativista, são retomadas no século XX, no que Wood e Foster (1999) e outros autores chamam de correntes pós-modernas.

Wood (1999) identificou as “muitas mortes da modernidade” com o surgimento de correntes filosófico-epistemológicas em momentos específicos do século XX e retomou o contexto histórico do surgimento dessas proclamações da morte do modernismo, do Iluminismo e seus objetivos: “[...] a ‘racionalização’ da organização social e política; o progresso científico e tecnológico, que teria sido inconcebível para o mais otimista dos sonhadores do Iluminismo; a disseminação da educação universal nas sociedades avançadas; e assim por diante” (WOOD, 1999, p. 8).

O pós-modernismo atual é fruto da consciência formada, no período de prosperidade econômica do pós-guerra, “[...] na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na nova forma do capitalismo (‘pós-fordista’, ‘desorganizada’, ‘flexível’) da década de 1990” (WOOD, p. 9-10). Os interesses dessa corrente de pensamento passam pela linguagem, cultura e discurso. Segundo Wood (1999), para alguns pós-modernos, isso pode significar,

[...] de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem, e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e que não temos acesso a qualquer outra realidade. Em sua versão ‘desconstrucionista’ extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria da linguística segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos. [...] A sociedade não é *semelhante* à língua⁴⁸. Ela é língua; e, uma vez que nós somos dela cativos, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos ‘discursos’ específicos em que vivemos” (WOOD, 1999, p. 11).

Esse pensamento em geral interessa-se pela linguagem, pela cultura e pelo ‘discurso’, insiste na construção social do conhecimento e nas formas relativistas, é cético no que diz respeito a verdade, a unidade e o progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, às

⁴⁸ Sobre a importância que a linguagem ganha nas discussões filosóficas, Martin Heidegger (1889-1976), um influente filósofo alemão – aluno e sucessor das ideias de Edmund Husserl o fundador da fenomenologia e membro ativo do Partido Nazista até 1943 (MALIK, 1999) – em seu artigo “O que é isto, a Filosofia?” ao analisar os sentidos pelo qual o termo filosofia passou afirma que “[...] A língua grega, e somente ela, é *logos*. Disto ainda deveremos tratar ainda mais profundamente em nossas discussões. Para o momento sirva a indicação: o que é dito na língua grega é de modo privilegiado simultaneamente aquilo que em dizendo se nomeia. Se escutarmos de maneira grega uma palavra grega, então seguimos seu *lesein*, o que expõe sem intermediários. O que ela expõe é o que está aí diante de nós. Pela palavra grega verdadeiramente ouvida de maneira grega, estamos imediatamente em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante de uma simples significação verbal” (HEIDEGGER, 2009, p. 164-165). Já Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951), filósofo austríaco e influente pensador na área dos estudos da linguagem afirma: “[...] as palavras da linguagem denominam objetos — frases são ligações de tais denominações. — Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui (WITTGENSTEIN, 1984, p. 9). “[...] O pensamento, a linguagem aparecem-nos como o único correlato, a única imagem do mundo. Os conceitos: proposição, linguagem, pensamento, mundo estão uns após os outros numa série, cada um equivalendo ao outro” (WITTGENSTEIN, 1984 p. 51).

concepções gerais de igualdade, de classe e de emancipação humana real (EAGLETON, 2005; WOOD, 1999). Analisando a crítica pós-moderna ao universalismo totalizante, Malik (1999) demonstrou que o esta crítica apropriou-se de muitos dos temas da teoria racial e reproduz os próprios pressupostos sobre os quais se assentou o racismo. O pensamento pós-estruturalista, segundo o autor,

[...] opõe-se à ideia de que uma pessoa nasce com uma identidade fixa – que todos os negros, por exemplo, têm uma identidade negra essencial subjacente, que é a mesma e imutável. Sugere, em vez disso, que as identidades são mutáveis, que o significado não é fixo nem universalmente verdadeiro em todas as ocasiões, para todas as pessoas, e que o sujeito é construído através do inconsciente no desejo, na fantasia, e na memória (MALIK, 1999, p. 124).

Assim, as identidades assumem caráter transitório dependendo fundamentalmente do contexto em que estão inseridas, os pós-modernos,

[...] negam o conceito de uma identidade ‘essencial’ e frisam, em vez disso, o ‘fenômeno de identidades sociais múltiplas’ [...] sustentam que ‘há reivindicações concorrentes para afiliação que não podem ser reduzidas a epifenômenos’ e que ‘sexo, idade, deficiência física, raça, religião, etnia, nacionalidade, status civil e mesmo estilos musicais e códigos de vestuário’ são, todos, ‘eixos de organização e identificação extraordinariamente potentes’ (MALIK, 1999, p. 126 -127).

Neste sentido, equiparar as identidades, quaisquer que sejam suas formas é extremamente problemático, pois colocar estilos de vida e preferências musicais no mesmo patamar de peso e importância que deficiências físicas, raça e classe destitui a identidade de um contexto de relações sociais específicas, tornando o social uma decisão particular específica. O pós-modernismo concebe a cultura como categoria fundamental do homem e o saber cotidiano em detrimento das totalidades e dos valores universais, adota posições relativistas em detrimento das formas científicas de sistematização e transmissão dos conhecimentos humanos (EAGLETON, 2005; DUARTE, 2006).

Investigamos a temática indígena em educação física (MILESKI, 2103) e verificamos que, balizados nessa corrente teórica pós-moderna, muitos autores concebem os indígenas com uma essência humana boa, uma natureza pura, uma identidade (crenças, costumes e práticas) independente das mudanças do contexto social mais amplo. Defendem que a cultura indígena deve ser conservada com autonomia independentemente da “sociedade não-indígena envolvente”, refutam as contradições sociais e as lutas de classe para reafirmar as lutas particulares e, em especial, quando afirmam a necessidade da manutenção da língua e da cultura

indígena desarticulada da realidade material e das condições de vida dessas populações na atualidade.

A segunda perspectiva, a que nos referimos, a materialista histórica concebe o homem como um ser de natureza social, neste sentido o seu devir, isto é, o seu processo de desenvolvimento e o tornar-se homem dependem, fundamentalmente, das condições sociais e históricas nas quais está inserido. Tais pressupostos se utilizam de explicações materiais para conceber o desenvolvimento do homem, de sua consciência e da linguagem.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Ainda que não possa prescindir de sua base biológica, o seu pleno desenvolvimento é arbitrariamente dependente das contribuições sociais e biológicas de outros indivíduos e do ambiente em que se encontram. Marx e Engels (2007)⁴⁹ elaboraram as explicações dessa concepção colocando o trabalho como categoria central desse processo.

Os indígenas Guarani, como seres sociais pertencentes ao gênero humano logo, como evidenciamos, suas práticas corporais só podem ser compreendidas, apreendidas e ensinadas no processo de formação do ser social. Embora as etnias tenham suas particularidades históricas e culturais, o fundamento central é a pertença. Buscar os fundamentos materiais e históricos das relações e determinações que ligam esse sistema às explicações da existência, das relações individuais e coletivas enfim, do modo de vida Guarani é necessário, pois é esse o meio cultural no qual as crianças Guarani são educadas e desenvolvem-se.

3.1.1 O devir humano e sua base material

49 A ideologia alemã, escrita por Marx e Engels entre 1845 e 1846 veio a conhecimento do público somente em 1932. Tal obra foi o que estudiosos contemporâneos chamam de o acerto de contas dos dois autores com a então filosofia alemã e seus principais expositores. O subtítulo da obra “Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas” já demonstrava o interesse de Marx e Engels em pôr em xeque a filosofia da qual os dois próprios foram herdeiros e, a partir da qual, valendo-se de instrumentos distintos e desembocaram em um caminho distinto, tomando corpo numa teoria amadurecida e alternativa (SADER, 2007).

Para retomar o trabalho como fundamento material e categoria central do processo de desenvolvimento do ser humano é necessário a compreensão de seus pressupostos históricos. Tão logo começam a produzir seus instrumentos de trabalho e, por meio dele, a sua vida material, os homens desenvolvem-se enquanto homens. A sua relação com a natureza os permite adquirir desta os materiais necessários para a satisfação de suas necessidades. Esse entendimento possibilitou que Engels (1999), posteriormente⁵⁰, formulasse os argumentos que explicam o papel fundamental do trabalho no desenvolvimento da espécie humana. Pois o trabalho, explica Engels (1999), é a fonte de toda riqueza e,

[...] com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1999, p. 4).

O trabalho foi a atividade principal no desenvolvimento do homem enquanto espécie. Engels (1999), baseado nas ideias da Teoria da evolução⁵¹ das espécies de Charles Darwin (1808-1882), afirmou que os macacos antropomorfos ao evoluírem fisicamente foram desenvolvendo destrezas e habilidades, a adaptação de seus órgãos, movimentos e funções foram selecionadas e transmitidas de geração em geração. Aperfeiçoada por meio do trabalho durante centenas de milhares de anos, a mão humana ainda que parecida com a do macaco é

⁵⁰ É provável que esse texto foi escrito por Friedrich Engels (1820-1895) em junho de 1876, como introdução de um projeto maior denominado “Três formas fundamentais de escravização”. Por fim, Engels intitulou-o “O papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem” e publicou-o na revista alemã *Neue Zeit* em 1896. A “Nova Era” foi uma revista publicada entre 1883 e 1922, com a colaboração editorial e acadêmica de Karl Kautsky (1854-1938) iniciador, cofundador e editor-chefe da revista. A revista figurou como um corpo científico e teórico principal do socialismo internacional, foi a manifestação real desta união dos partidos de trabalhadores europeus. É possível acessar parte das edições em alemão no site da biblioteca da Fundação Friedrich-Ebert <<http://library.fes.de/nz/index.html>>.

⁵¹ Sobretudo no livro “The descent of man and selection in relation to sex (A origem do homem e a seleção sexual, publicado em Londres em 1871, no qual Darwin indicou caminhos para explicar a evolução das raças humanas, da moralidade e da civilização. No primeiro volume discutiu a evolução da civilização e as origens humanas entre os macacos do Velho Mundo. No segundo volume respondeu a críticos que duvidavam que a plumagem do beija-flor furta-cor tivesse alguma função - ou qualquer explicação darwiniana. Darwin argumentou que as aves femininas estavam escolhendo companheiros para a sua plumagem chamativa. Darwin, como de costume, bateu sua enorme rede de correspondência de criadores, naturalistas e viajantes em todo o mundo para produzir evidências para isso. Essa "seleção sexual" também ocorreu entre humanos. Com as sociedades primitivas que aceitam diversas noções de beleza, as preferências estéticas, ele acreditava, poderiam explicar a origem das raças humanas. Charles Darwin. In **Encyclopædia Britannica**. Disponível em: <http://academic-eb-britannica.ez79.periodicos.capes.gov.br/levels/collegiate/article/Charles-Darwin/109642>. Esse posicionamento científico evolucionista foi amplamente combatido pela antropologia do início do século XX, trataremos na seção 6 deste trabalho, do desenvolvimento histórico da antropologia e seus diferentes paradigmas.

capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas por nenhum macaco. Por isso, afirma Engels (1999),

[...] as funções, para as quais nossos antepassados foram adaptando pouco a pouco suas mãos durante os muitos milhares de anos em que se prolongam o período de transição do macaco ao homem, só puderam ser, a princípio, funções sumamente simples. Os selvagens mais primitivos, inclusive aqueles nos quais se pode presumir o retorno a um estado mais próximo da animalidade com uma degeneração física simultânea, são muito superiores àqueles seres do período de transição (ENGELS, 1999, p. 7).

A mão cada vez mais livre para adquirir destrezas e habilidades atuou no domínio da natureza e o homem, nessa relação indelével, transformou a natureza e a si mesmo, “[...] pois, a mão não é apenas o órgão do trabalho; mas é também produto dele” (ENGELS, 1999, p. 7). Esse desenvolvimento da mão ocorreu concomitante ao desenvolvimento de outros órgãos, pois a mão é parte de um organismo íntegro e complexo. Engels (1999) seguindo a Lei de correlação de crescimento⁵² de Darwin argumenta que o desenvolvimento das mãos e a adaptação dos pés e o andar na posição ereta exerceram influência sobre outras partes do corpo.

Contribuindo e avançando com esse entendimento Leontiev (2004) explica que esse desenvolvimento filogenético do homem ocorreu em diferentes e sucessivos estágios⁵³, mas que a fronteira qualitativa desses estágios consistiu no aparecimento,

[...] nos pitecantropos, da confecção de instrumentos e de uma atividade coletiva primitiva utilizando os instrumentos; isso significa que neste estágio estavam em vias de se criar as formas embrionárias do trabalho e da sociedade. Este fato modificou fundamentalmente o curso da evolução (LEONTIEV, 2004, p. 172-173).

Esses estágios de desenvolvimento sucessivo, regidos por leis da evolução biológica, constituíram a evolução das variações morfológicas fixadas pela hereditariedade. A partir dessa possibilidade rudimentar de utilizar instrumentos, isto é, das formas primitivas de trabalho,

⁵² Essa lei é descrita em A origem das espécies de Darwin (2003), sobretudo no capítulo 5 intitulado Leis da variação.

⁵³ Leontiev (2004, p. 172) explanou da seguinte forma os estágios: O primeiro destes estágios é o que prepara a passagem ao homem. Começa no fim da era terciária e prossegue até ao princípio do quaternário, quando aparece o pitecantropo. Os representantes deste estágio – os australopitecos – eram símios que viviam sobre a terra em hordas; caracterizavam-se pela posição vertical e pela sua aptidão para efetuar operações manuais complexas, o que tornava possível o uso de instrumentos rudimentares, muito pouco elaborados. As relações complexas que existem no seio da horda obrigam-nos a admitir a existência entre eles de meios elementares de comunicação. O segundo estágio, estágio do pitecantropo (protoantropiano), e o terceiro, o do homem de Neanderthal (paleantropiano) poderiam ser qualificados de estágios de transição para o do homem moderno (neantropiano).

surgiram os fatores sociais que operaram juntamente com as leis biológicas e ampliaram os horizontes de desenvolvimento da espécie.

Em síntese, evidenciamos a centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social, que possibilitou-os adquirir destrezas e habilidades no domínio da natureza, transformando a natureza e a si mesmo nesse processo de interação. A modificação concomitante da natureza e do ser social, permitiu o afastamento das leis biológicas e, por conseguinte, a dominância das leis sociais no desenvolvimento dos homens. O domínio, as habilidades e destrezas conquistadas precisavam fixar-se na perpetuação da espécie, o trabalho permitiu, portanto, a criação de formas outras que serviriam a esse propósito, a saber a comunicação e a cultura.

3.1.2 A comunicação e a cultura como meios sociais

O domínio da natureza expandiu os horizontes do homem, levando-o a descobrir as propriedades desconhecidas dos objetos, em última instância, o homem conheceu o mundo. Aqui marcamos o desenvolvimento *pari passu* da consciência e da linguagem. Essa ampliação das descobertas dos objetos, dos ambientes, enfim do mundo, marcou a primeira a primeira divisão do trabalho, da qual nos falam Marx e Engels (2007).

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35-36).

Essa divisão, isto é, separação do sujeito, o homem, do objeto, a natureza, se dá na medida em que na sua consciência, no seu ser consciente, é possível representar/pensar o objeto, a natureza, sem que esse objeto/natureza esteja ali materialmente representado a sua volta. É como o bebê que ri do adulto que esconde o rosto com suas mãos. A consciência do bebê “vê” o adulto e sua ação-reflexo é sorrir, o adulto esconde seu rosto com as mãos e a consciência do bebê não mais “vê” o adulto, este deixou de existir para o ser consciente bebê, pois sua

consciência está atrelada ao mundo e não consegue concebê-lo sem que este esteja em seu campo sensorial, visual, no caso de nosso exemplo.

Nas palavras de Marx e Engels (2007) esse processo é mero conhecimento imediato do mundo sensível. A consciência está naturalmente vinculada ao meio sensível mais imediato, às consciências das outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo;

[...] ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35)

A consciência percebe a necessidade de ser social, isto é, ao perceber os indivíduos que o cercam, primeiramente a família e posteriormente os outros indivíduos, o homem, o ser consciente apercebe-se da sociedade. Esse processo, de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ocorreu concomitante ao desenvolvimento das mãos e de outros órgãos, bem como a noção das vantagens, enquanto gênero, de viver em sociedade e isso levou-os a outra necessidade, a saber, a necessidade de comunicar-se.

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros (ENGELS, 1999, p. 9-10)

A necessidade levou o ancestral humano a utilizar as adaptações das mãos diferentemente das dos pés, tais adaptações afetaram o desenvolvimento do organismo como um todo, mãos, pés, adoção da posição bípede que, por sua vez, ampliou o campo de visão afetando o desenvolvimento dos olhos, além disso a escassez e carência de alimentos, possivelmente, levou a adaptações à outras dietas, tudo isso provavelmente afetou a química e a composição biológica do cérebro órgãos da fala e dos outros sentidos. Por conseguinte, Leontiev (2004) explica que a essas características e aptidões, quando transmitidas ao longo das gerações, tornam-se generalizações da espécie. “A comunicação pela linguagem ou a aptidão para utilizar instrumentos e utensílios transmite-se evidentemente de geração em geração; neste sentido, elas são propriedades da espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 175).

É importante lembrar que, esse processo ocorreu a todo momento e no gênero humano como um todo, isto é, na espécie humana, à medida que as características desenvolvidas e

vantajosas são perpetuadas na transmissão genética e a cada sucessiva geração de indivíduos. No seu estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (2004, p. 170) nos explica que, “[...] a espécie é o conjunto dos seres mais próximos uns dos outros. A teoria da evolução forneceu à noção de espécie um sentido filogenético: a espécie é uma etapa do desenvolvimento e o reflexo de toda a evolução anterior”. Em seu entendimento, o autor explica que a espécie existe por ter suas propriedades transmitidas hereditariamente de geração em geração, ao mesmo tempo que os indivíduos, ou seja, os organismos reproduzem em relação à sua espécie as propriedades desta. É neste sentido que, Leontiev (2004) afirmou que,

[...] certas formas de comportamento, como a palavra, a consciência etc., são especificamente inerentes ao homem, pensamos precisamente nas particularidades formadas filogeneticamente no decurso da evolução do homem enquanto espécie “homem”, enquanto gênero humano (LEONTIEV, 2004, p. 171).

Estavam dadas as condições materiais, biológicas e corpóreas para o desenvolvimento da sociedade humana. O homem desenvolveu e foi desenvolvido pelo trabalho que, por sua vez, afetou por completo o curso da evolução biológica das transformações morfológicas e simultaneamente da comunicação. É nesse sentido que, na compreensão de Marx e Engels (2007, p. 411), “[...] o gênero, independentemente do controle e dos graus históricos de desenvolvimento dos indivíduos, põe no mundo o conjunto das aptidões físicas e espirituais, a existência imediata dos indivíduos e a forma embrionária da divisão do trabalho”. Todo esse processo abriu as possibilidades de que o desenvolvimento da espécie humana não ser mais regido única e exclusivamente pelas ações das leis biológicas, mas também pela ação das leis sócio-históricas, isto é, as leis sociais que regulam e organizam o modo de produção social dos homens.

Resumindo, como consequência do trabalho, quer dizer, da sua relação indelével com a natureza, abriram-se as possibilidades de os homens conhecerem o mundo, o que, por sua vez, levou à ampliação dos conhecimentos, do desenvolvimento da consciência e da linguagem. A consciência percebe-se social e a necessidade de viver em sociedade, que levou, por fim ao desenvolvimento de muitas necessidades.

3.1.3 O modo particular de fixar as aquisições do gênero humano

Visto que as leis sócio-históricas fizeram recuar as leis biológicas e as barreiras, impostas por essas, era preciso uma nova forma de fixar as conquistas do gênero humano, suas condições de vida. Leontiev (2004, p. 283) explicou que essa nova e particular maneira de transmitir as aquisições humanas apareceu com a sociedade. Sob a forma dos fenômenos externos da cultura material e espiritual, essas aquisições são devidas à atividade humana fundamental: o trabalho.

O trabalho, como atividade criadora humana, permite aos homens não somente adaptar-se à natureza como também modificá-la, como explica Leontiev (2004).

Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Nesse sentido, o desenvolvimento das aptidões, os conhecimentos, as tecnologias, o modo de vida está cristalizado nos produtos materiais e intelectuais humanos. É, desta forma, que a humanidade se perpetua nas aquisições dos indivíduos e estes precisam das riquezas materiais ou espirituais produzidas pelas gerações anteriores para desenvolverem-se enquanto indivíduos do gênero humano.

Percebemos, portanto que, os indivíduos precisam do desenvolvimento anterior da sociedade para adquirirem a sua cultura, pois não há possibilidade de se desenvolverem por si mesmos, mas somente no seio de uma cultura humanamente produzida.

Os indivíduos, sempre e em todas as circunstâncias, “partiram de *si mesmos*”, mas como eles não eram *únicos* no sentido de não precisar estabelecer relações uns com os outros, e como suas *necessidades* – portanto, sua natureza – e o modo de satisfazer essas necessidades os conectavam uns aos outros (relação entre os sexos, troca, divisão do trabalho), então eles *tiveram de* estabelecer relações. Ademais, como eles não firmaram relações como puros Eus, mas como indivíduos num determinado estágio de desenvolvimento de suas forças produtivas e necessidades, e como essas relações, por seu turno, determinaram a produção e as necessidades, então foi justamente o comportamento pessoal – individual – dos indivíduos, seu comportamento uns em relação aos outros como indivíduos que criou as relações existentes e que diariamente volta a criá-las. Eles firmaram relações uns com os outros tal como eram; partiram “de si mesmos” tal como eram, indiferentemente de qual “visão de vida” possuíam. Essa “visão de vida”, mesmo a visão estrábica dos filósofos, naturalmente só podia ser determinada por sua vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 421-422, grifo dos autores).

Deste modo, a dependência de relacionar-se em sociedade para desenvolver-se enquanto ser humano é fator determinante para cada indivíduo da espécie e, como vimos anteriormente, as aptidões e os caracteres especificamente humanos não se transmite por herança biológica, mas no interior dessas relações sociais estabelecidas, por meio de processos sociais específicos. Leontiev (2004) estabelece que os indivíduos aprendem a ser homens ao adquirirem o que foi produzido no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

[...] Razão por que *todos* os homens atuais (pelo menos no que respeita aos casos normais), qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais. [...] As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

É nesse sentido que, a essência humana tem um caráter histórico e social dependente da cultura material e histórica, bem como o seu devir humano são produtos histórico-sociais, só podem ser desenvolvidos e apropriados pelos indivíduos no seio da humanidade. Deste fato, pode-se inferir que corpo e consciência são indissociáveis e estão materialmente determinados, que formam uma unidade como um todo que é o homem, o ser consciente, que se desenvolve num mundo sensível historicamente construído e determinado pelas produções das gerações predecessoras.

3.2 A concepção sócio-histórica como pressuposto para compreender a formação do indígena

Procurei retomar até o momento, a centralidade da categoria trabalho, como fundamento da produção da vida material humana e, por extensão, da vida material Guarani. Esta base material como elemento fundante da formação social humana, tendo a educação como forma social de fixação das conquistas do gênero humano em cada indivíduo no seio de sua cultura. Objetivamos aqui apresentar algumas possibilidades de análise que corroboram essa concepção sócio-histórica de desenvolvimento do ser Guarani enquanto expressão do gênero humano. Para

tanto, apresentaremos uma síntese do estudo do antropólogo estadunidense Terence S. Turner⁵⁴ (1995) sobre as práticas Kayapó. E, por fim, nos esforçaremos a analisar as práticas e concepções Guarani como processos ao mesmo tempo materiais, sociais e conceituais.

3.2.1 A construção social e objetiva do indígena

Segundo Turner (1995), nas décadas finais do século XX, a ascensão meteórica do corpo, como categoria principal de análise da teoria social e cultural, foi um dos principais aspectos do desenvolvimento das formas pós-modernas da teoria cultural substituindo até mesmo categorias totalizantes como sociedade e cultura. Entre os argumentos que justificam essa centralidade da categoria corpo, no entendimento do autor, está o entendimento de que a era da “acumulação flexível” exigia a substituição de um corpo anterior ajustado ao modelo fordista de produção em massa por um novo corpo, adequado à era pós-moderna. Turner (1995) refuta essa ideia apontando que, longe de resolver o problema esse argumento é apenas parte dele e não uma solução.

O principal argumento de Turner (1995) é de que a proeminência teórica da categoria **corpo**, sobretudo na era moderna/pós-moderna, é em parte efeito e em parte a causa de uma tendência reducionista a rejeitar as categorias abstratas e construções teóricas totalizantes. Esta tendência nega que o indivíduo pode perceber, tomar consciência e participar de tais constructos, assim o **corpo** preencheu um vácuo criado pelo esvaziamento teórico do conteúdo social, cultural e político das teorizações sobre a condição humana, restando-lhe apenas a experiência direta presente como domínio do autêntico/real.

⁵⁴ Terence S. Turner (1935-2015) foi um antropólogo estadunidense que se dedicou uma longa e intensa investigação sobre os povos originários do Brasil e da Amazônia, especialmente os Kayapó. Tido por estes como “o grande guerreiro Wakampu” (VILLARÍAS-ROBES, 2016, p. 292), por meio do Projeto Vídeo Kayapó começou a ensinar esse povo a utilizar essa forma de instrumento de registro, permitindo-os produzir vários documentários difundidos ao redor do mundo. Turner participou ativamente testemunhando e documentando a ascensão política dos Kayapó, que resultou na demarcação de suas terras. Turner escreveu diversos artigos nos quais contrapunha concepções idealistas Durkheimianas influentes no chamado anglo-estruturalismo, o antropólogo concebia que “[...] em toda essa teoria, foi uma capacidade de integrar a estrutura simbólica com a práxis social, não somente no sentido de reflexo da organização normativa social, mas como esquemas de atividades que produzem relações e pessoas sociais. Em poucas palavras, faltou a possibilidade de analisar processos mais ativos de transformação como totalidades ao mesmo tempo materiais, sociais e conceituais” (LIMA; SMILJANIC; FERNANDES, 2008, p. 143).

Turner (1995) discorda da análise pós-moderna que centraliza o corpo e substitui categorias coletivas (como sociedade, cultura e conteúdo cultural, político e social) para a teorização da condição humana. O autor refere-se, especificamente, à posição de Foucault (1980) quando este afirma que sua reinterpretação da teoria cultural e social focaliza o corpo como o local da disciplinarização do poder. Para Foucault (1980), tal reinterpretação além de ser um posicionamento mais materialista torna ultrapassada a concepção Marxiana de crítica ideológica. Turner (1995) argumenta que essa posição é logicamente e historicamente falsa e propõe, ao longo de seu artigo, demonstrar que a reinterpretação de Foucault (1980) é contradita pelo tipo de análise que contextualiza, cultural e socialmente, o fundamento corporal da subjetividade.

Para tanto, Turner (1995) descreve os ritos de perfuração e de pintura corporal dos Kayapó, demonstrando que a construção da realidade, a formação social do ser humano e de sua consciência, bem como de seu modo de ser, possibilitam reconhecer a realidade objetiva do mundo como uma construção feita pela ação humana. [...] The body is at once a material object and a living and acting organism possessing rudimentary forms of subjectivity that becomes, through a process of social appropriation, both a social identity and a cultural subject (TURNER, 1995, p. 145)⁵⁵. Segundo Turner (1995) esse caráter é de fundamental importância, para a Antropologia, isto é o caráter de corporeidade humana em pelo menos dois sentidos.

O primeiro deles diz respeito à documentação etnográfica, pois esta pode oferecer análises da variação cultural e social no que compete ao tratamento do corpo. Por outro lado, o segundo sentido se refere às concepções de corpo e corporeidade de outros povos que podem ser transportadas para o campo de discussão teórica do pensamento ocidental. Para Turner (1995), em todas as culturas humanas, o corpo é identificado, pelo menos em alguns contextos, com o ator ou a pessoa socializada a que ele pertence. “[...] This identification involves, in part, a semiotic use of the body, commonly in the form of more or less standardized modifications of the body surface that than serve, in their ensemble, as representations of the identity of the social person” (TURNER, 1999, p. 146)⁵⁶.

⁵⁵ O corpo é ao mesmo tempo um objeto material e um organismo vivo e de atuação que possui formas de subjetividade rudimentares que se tornam, por meio de um processo de apropriação social, uma identidade social e um sujeito cultural (TURNER, 1995, p. 145, tradução nossa)

⁵⁶ Essa identificação envolve, em parte, um uso semiótico/simbólico do corpo, isto é, como sistema simbólico de significados e comumente na forma mais ou menos padronizada das modificações do corpo a que elas servem, em suas marcas, as representações da identidade social da pessoa (TURNER, 1999, p. 146, tradução nossa).

Nas sociedades indígenas um modo de circulação sem trocas acontece por meio da disposição visual. Em outras palavras, a circulação de si, de valores e de identidade pessoal são dispostas de modo específico sobre a aparência do corpo. Podemos compreender, com base no pensamento de Turner (1995) que,

[...] Where these forms of bodily appearance carry the main load of communicating the nature and value of personal identity, they frequently involve the direct modification of the body itself and/or the elaboration of complex semiotic codes of bodily adornment fraught with social messages about the content and de value of personal identity and status (TURNER, 1995, p. 147)⁵⁷.

Esta modificação simbólica do corpo (por exemplo, nas roupas, pinturas, tatuagens, adornos e penteados) é uma das principais características da cultura humana, em seus aspectos de produção dos sujeitos. Turner (1995) evidencia que a decoração do corpo aparece nos registros arqueológicos, desde os primeiros períodos do Paleolítico Superior, como um dos traços de uma cultura humana em geral. Isto sugere que as representações estilizadas do corpo humano constituem implicitamente um meio comunicativo através do qual o corpo físico e sua vida animal são apropriadas e transformadas em seres sociais com uma identidade coletiva reorganizada.

Turner (1995) supõe que uma mudança corporal individual (crescimento físico, desenvolvimento de características de gênero e poder sexual, desenvolvimento mental e emocional) corresponde diretamente às principais articulações das relações sociais (divisão do trabalho, ciclo familiar, grupos etários ou de gênero) e que as formas tendem a ser vistas como bases naturais, ou até mesmo as causas das últimas.

Neste ou em outros contextos de ornamentos corporais, a pele e o cabelo constituem o limite físico da apropriação do corpo como um indicador simbólico dos limites entre o ator individual como sujeito culturalmente formado e o mundo objetivo externo. A ideia fundamental sublinhada nos significados dos estilos de cabelo Kayapo é que, a corporeidade no senso de participação da vida de um corpo, não é restrita ao indivíduo, mas pode envolver o indivíduo na participação direta nos corpos viventes de outros, especificamente outros

⁵⁷ Onde essas formas de aparência corporal carregam a carga principal da comunicação entre a natureza e o valor da identidade pessoal, podem frequentemente envolver a modificação direta do corpo em si e /ou na elaboração de complexos códigos semióticos de mensagens sociais sobre o conteúdo e o valor da identidade e status pessoal (TURNER, 1995, p.147, tradução nossa).

envolvidos com a produção da própria existência corporal dele ou dela, ou com quem ela ou ele se envolvem na (re)produção da existência corporal de outros.

O brinco na orelha das crianças, simbolicamente abrir buracos em suas orelhas, é entendível como um ato de socialização, uma vez mimético e performativo, criando a capacidade de receber comunicação social e de participar em relações sociais, e marcar a identidade da criança, agora imbuída da fundamental capacidade social (Turner, 1995, p. 154).

Turner (1995) após descrever um padrão de sucessão que compreende a replicação de um estado inicial, originalmente natural, para outro estado que se constitui como estado social descritos como pinturas corporais infantis e adultas, sucessivas utilizações e trocas de braceletes, botoques, faixas femininas, e a repetição de sequências rituais de identidade nos estágios iniciais e finais dos ritos de passagem, em todo esses casos a consecutiva transformação dos tratamentos corporais, representações e performances, a reprodução do padrão inicial em uma forma social e corporalmente mais elevada constitui um momento decisivo. Em cada caso, a reprodução constitui não apenas os meios de socializar a qualidade ou o poder em questão, mas também a instrumentalidade da realização ativa e reprodução como uma forma socializada.

O sujeito cultural, em outras palavras, é produzido pela reprodução natural das qualidades corporais, poderes e processos na forma das relações sociais, atividades e representações. é um corpo vivo em ação, conscientemente orientado e direcionando seu engajamento em formas sociais de interação com o seu ambiente e mundo objetivo.

Turner (1995) explica que o horizonte cultural de representações corpóreas entre os Kayapo é articulado em termos concretos de atividade corporal e não em conceitos abstratos como gênero, sexo, idade, força e assim por diante. Essa representação corporal é construída partindo dos sujeitos Kayapo conforme se corporificam em atividades sociais. “Both the objective and subjective aspects of the living social body are represented as they are realized in social activity, broadly defined to include both moment-to-moment acts of sensing and doing, and long-term processes of growth, sickening and healing, reproduction and dying.

A representação de corporeidade Kayapo, como importantes vertentes do pensamento Marxista e Pragmatista Ocidental, assim começa na imbricação do corpo na práxis social, por meio da qual indivíduos produzem e definem a si mesmos como agentes e pessoas, sujeitos e objeto e, nesse processo, reproduzem seus corpos e o mundo social.

[...] Daí se segue, certamente, que o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros, com os quais ele se encontra em intercurso direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência de

suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela (MARX; ENGELS, 2007, p. 422).

A dupla vantagem dessa abordagem é reconhecer a realidade objetiva e o mundo material (incluindo nesse o corpo) e a construção essencial daquela realidade pela ação (social) humana. Isso permite uma base histórica, distinta de uma base mítica, para o entendimento da mutabilidade dos arranjos sociais e da identidade individual, incluindo as formas de corporeidade.

Turner (1995, p. 167) explica que o sujeito atua duplamente nessa atividade produtiva, atua como produtor e produto, como agente e objeto. Enquanto sujeitos, os Kayapo se tratam como agentes em suas capacidades, ou como sujeitos atuantes que em seus diferentes modos subjetivos corporificados tornam-se substituídos uns para os outros em diferentes tempos e contextos. Isto quer dizer que a pessoa Kayapo assume tal modo ou aspecto de subjetividade enquanto constituinte de sua própria subjetividade por meio da atividade desejada o que envolve o uso, o direcionamento, a apresentação do corpo em formas socialmente prescritas. De tal modo, Turner (1995) corrobora, em seu artigo, com a ideia de que específicas representações da corporeidade e as formas associadas de subjetividades incorporadas são produzidas como componentes integrais de específicas organizações sociais das relações de produção.

3.2.2 Os aspectos da cultura Guarani na formação social do homem

Como procurei demonstrar, a concepção materialista histórica de desenvolvimento do homem considera que o trabalho, a categoria fundante do homem, possibilitou o desenvolvimento dos fenômenos da cultura material e espiritual. Demonstramos também que, tais fenômenos são determinantes no desenvolvimento de cada indivíduo da espécie humana, pois é a partir da aquisição destes fenômenos, no seio de suas relações sociais, que os indivíduos irão desenvolver-se enquanto homens. Neste sentido, Leontiev (2004, p. 285) conclui que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta

para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade”.

Independentemente do grupo social a que pertença, todos os seres humanos precisam, ao longo de sua vida individual, de apropriar-se da cultura humana. Leontiev (2004) afirma que todos os homens atuais possuem as disposições que, oriundas no período de formação do homem, o permitem se apropriar das aquisições, produções e cultura. Para ilustrar esse fato, um exemplo marcante é dado pelo autor, segundo Leontiev (2004) uma menina indígena Guayakil de dois anos, foi encontrada pelo etnólogo francês Vellard, “[...] num acampamento abandonado pela tribo. Confiou a sua educação à mãe dele. Vinte anos mais tarde (em 1958) ela em nada se distinguia no seu desenvolvimento das intelectuais europeias. Dedicou-se à etnografia e fala francês, espanhol e português” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Com esse exemplo, Leontiev (2004) demonstra que os indivíduos **aprendem** a ser humanos, num processo ativo de desenvolver uma relação com os produtos do desenvolvimento histórico, os homens adquirem os traços característicos da criação humana que estão encerradas nesses produtos, que o autor chamou de instrumentos. É nesse processo que o homem se apropria “[...] das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 2004, p. 287-288). O autor denomina Educação, esse processo em que os homens se apropriam,

[...] para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos de sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Portanto, esse processo de educação e aprendizagem é aquele em que o ser humano se relaciona com os objetos do mundo por meio de outros homens. Os povos Guarani, ao longo dos muitos anos de contato com a sociedade não indígena desenvolveram relações com essa sociedade e incorporavam o que lhes interessava nessa relação.

Os Guarani incorporavam coisas novas e pessoas e as enquadravam em seus códigos estruturais, reproduziam-se com pouca variação na cultura material, assimilavam pessoas de outras etnias e adaptavam-se muito bem aos ambientes do Sul. “O que garantia essa reprodução era a plasticidade da organização social, política e do parentesco de um lado e, do outro lado, a

grande capacidade de se adaptar ao meio, adquirindo novidades para a subsistência, medicina e matérias-primas” (NOELLI, 1999-2000, p. 248).

Mesmo com essa plasticidade os povos Guarani em sua relação com o diferente ou estranho ainda conservavam muito de suas tradições, como explica Schaden (1974), “quem quer que procure conhecer em suas próprias aldeias os índios Guaraní na atualidade, não deixa de perceber desde logo que certos domínios de sua cultura se apresentam inteiramente abertos a influências estranhas”, entretanto continua o autor, “em outros é extraordinariamente forte o apego aos padrões tradicionais” (SCHADEN, 1974, p. 11).

Ainda que, como afirma Monteiro (1998), “[...] os Guaraní, que sofreram profundas transformações decorrentes de práticas e políticas impostas pelos principais agentes da expansão europeia”, longe de serem as vítimas habitualmente retratadas nos livros de história, “[...] os Guaraní desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação⁵⁸ de sua identidade e de seu "modo de ser", frente a condições progressivamente adversas” (MONTEIRO, 1998, p. 475).

O modo de ser Guarani está geralmente relacionado à ideia de *Tekoha*, o antropólogo Melià (1990) assim coloca essa questão em que a terra “[...] concebida como *tekoha* é, antes de tudo, um espaço sociopolítico. ‘O *tekoha* significa e produz ao mesmo tempo relações econômicas, relações sociais e organização político-religiosa essenciais para a vida guarani” (MELIÀ, 1990, p. 36). Tradicionalmente a manutenção de seus territórios permitia a manutenção de suas práticas culturais, inclusive aquelas que aqui nomeamos práticas da cultura corporal Guarani.

Sobre o corpo dos Guarani, Chamorro (2015) evidencia, que os Guarani apresentam estatura mediana, de corpos bem crescidos e belos, pele clara marro amarelada, olhos pretos e rosto de traços arredondados e simétricos, nariz bem formado e boca larga, dentes bonitos e lábios inferiores enfeitados com o *tembeta*, no caso dos homens (CHAMORRO, 2015, p. 128-129). Schaden (1974) os descreve tendo a cor da pele oscilando, “[...] entre os extremos do moreno-claro e do moreno-escuro, de tonalidade bronzeada, e não avermelhada, embora os próprios Guaraní às vezes afirmem ser *pýtã*, i. e., vermelhos” (SCHADEN, 1974, p. 18).

No que diz respeito aos aspectos físicos, Chamorro (2015) aponta que os Kaiowá do século XIX foram descritos como exímios caçadores e praticantes de muitas atividades corporais e possuíam, portanto,

⁵⁸ Entendemos como uma dessas estratégias de recriação de sua identidade, a retomada das práticas corporais, ritos e danças que serão descritas no subitem 3.3.

[...] a vista e audição extraordinariamente desenvolvidas. Considerados caçadores, tinham um bom desempenho em todos os exercícios corporais. Corria, pulava e escalavam com muita agilidade, sendo quase invencíveis como nadadores. Eram experimentados em longas caminhadas na mata e em longas viagens na água, em suas curtas e fortes canoas (CHAMORRO, 2015, p. 130).

Neste sentido, descrevendo os Guarani da metade do século XX, Schaden (1974) afirma que as influências culturais no aspecto físico se manifestam no desenvolvimento da musculatura dos braços e das pernas, diz o autor:

[...] As mulheres têm os braços rijos pelo uso cotidiano da mão de pilão. Homens e mulheres têm as panturrilhas salientes em consequência das longas caminhadas e devido ao fato de as mulheres terem de carregar nas costas todos os produtos da roça, ao passo que os homens que trabalham nos ervais matogrossenses são obrigados a carregar fardos de centenas de quilos (causa, aliás, de frequentes hérnias ou ‘rendiduras’). O desenvolvimento da musculatura das pernas é, em parte, devido também as danças quase diárias de que participam todos os membros da tribo (SCHADEN, 1974, p. 20).

As danças eram momentos muito importantes para os Guarani, nessas ocasiões usavam ornamentos (cocares, *jeguaka*, de penas amarelas, bem como colares e braceletes de pequenas sementes pretas, tukambi, enfeitados com penas vermelhas) em ocasiões festivas, os homens, antigamente, colocavam um adorno no lábio inferior, chamado *tembeta*, “enfeite cilíndrico, quase tão grosso como um lápis, de até 25cm de comprimento, translúcido e feito da resina do *jataí*, do *gusatunga* e do *jatobá*” (CHAMORRO, 2015, p. 129). Os *paí* ou rezadores usavam o “[...] *djeguaká*, diadema de plumas, que é o adereço exclusivo do sexo masculino nas cerimônias religiosas” (SCHADEN, 1974, p. 20). Tanto homens como mulheres pintavam o rosto de vermelho com a tinta de urucum e de preto com a do jenipapo, formando linhas e desenhos interessantes. As mulheres possuíam geralmente um colar de sementes coloridos ou de dentes de animais (CHAMORRO, 2015, p. 130).

Nimuendajú (1987) explica que era⁵⁹ comum os Guarani entoar seus cantos, qualquer que fosse o motivo, se o canto fosse acompanhado dos instrumentos *takuapú* (*takoa*) e *mbaraká* algo de sério haveria de ter ocorrido. Mas, o grupo todo se reúne ao *Txamoy* (rezador, sábio) na *opy* (casa de reza) apenas quando se trata de questões de interesse geral, se um “[...] problema

⁵⁹ Os relatos e descrições feitas por Nimuendajú (1987) são oriundos dos registros que o autor fez em viagens entre os anos de 1905 e 1913.

que a todos aflige, um perigo que ameaça o bando, mesmo que seja apenas na fantasia do pajé, uma epidemia, um empreendimento coletivo, às vezes alguma inquietude geral e inexplicável” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 84). O rezador não convida as pessoas diretamente, as pessoas ao ouvirem a reza, decidem dirigir-se à casa de reza.

Nimuendajú (1987) explicou também que os Guaraní não conheciam cantos e danças profanos de nenhum tipo, mas apenas religiosos. Por isto, o canto de pajelança chama-se simplesmente *poráí*, “canto”, e a dança de pajelança *jiroquý*, “dança” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 77). O recebimento de um canto é algo de interesse geral na comunidade e, comumente, é recebido durante um sonho com um parente falecido. Não é comum crianças receberem rezas e cantos, no entanto, eles são mais frequentes nas idades seguintes e, segundo Nimuendajú (1987, p. 77), “[...] entre índios com mais de quarenta anos constituem exceção aqueles que não tem nenhum canto de pajelança”. O autor descreve da seguinte maneira a dança *nimangá* (brincar):

Tão logo escurece, o pajé toma eu maracá, pigarreia significativamente e se senta na rede, estendida em alguma parte do fundo da casa. Imediatamente se levantam aqueles que querem tomar parte da dança, tomam seus maracás e taquaras e vêm se assentar numa longa fileira com o rosto voltado para leste. Vistos de frente, os homens formam a ala esquerda, e as mulheres a direita; sempre se posicionam na mesma ordem, sem nunca misturar-se. A ala dos homens forma às vezes um ângulo obtuso com a ala das mulheres, porque assim, porque assim os da extremidade da ala podem ver melhor o pajé que quase sempre se mantém na extremidade oposta. O pajé sempre entoia seus primeiros cantos, contudo, sentado na rede e com voz não demasiadamente alta; os outros o acompanham com voz igualmente semi-abafada, sem música de taquara ou maracá (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 85).

As danças sempre seguem a liderança do rezador, ele então se levanta, postando-se diante dos dançarinos para quem dirige algumas palavras sobre a finalidade da dança, a seguir todos se colocam em pé e o rezador vai para diante da extrema ala direita e, geralmente, se posiciona “[...] de frente para sua mulher, e começa a marcar o ritmo com seu maracá. Imediatamente as mulheres respondem com batidas de taquara e, após alguns compassos, começam a cantar; mais alguns compassos e entra a voz do pajé” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 85).

O ritmo é compassado, as danças são marcadas pelo ritmo dos instrumentos, Nimuendajú (1987) descreve que os passos são os mais simples possíveis,

[...] as mulheres saltam ao mesmo tempo com ambos os pés saltam ao mesmo tempo com ambos os pés; os homens marcam passo, lançando com um certo

impulso as pontas dos pés para frente. O porte das mulheres é ereto, e durante a dança seus olhares se fixam na noite, voltados para o oriente. A cada salto elas batem a taquara no chão com a mão direita, enquanto mantêm a esquerda geralmente em volta da cintura se sua vizinha. A postura característica dos homens durante a dança é, ao contrário, com joelhos levemente dobrados, o tórax um pouco inclinado e a cabeça abaixada, segurando o maracá com a mão direita, à altura dos ouvidos, e a esquerda colocada no ombro do vizinho (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 85 -86).

Nimuendajú (1987) segue explicando que a dança segue por horas, o rezador dança lentamente da ala direita para esquerda e conforme vai dançando, canta e agita o *mbaracá* de frente o rosto de cada integrante das colunas, ele vai e volta pelas alas de dançarinos e dança rapidamente. O autor menciona que, a excitação de todos vai aumentando e começam, variar, avançando e retrocedendo os passos. Em seguida,

[...] se destaca a primeira da fileira das mulheres, que dança, sempre cantando e batendo a taquara no chão, diante da fileira e junto dela, até a extrema ala esquerda, girando levemente seu corpo para um lado e para o outro. Os homens lhe estendem os maracás, quando ela passa dançando por eles; de quando em quando, um ou outro salta à frente da fileira, descreve um círculo em volta da dançarina e retorna à sua posição, enquanto ela, dançando ao longo da fileira, volta ao seu lugar original. Imediatamente sua vizinha sai dançando, e assim sucessivamente todas as mulheres, até o fim da fileira. Os homens nunca dançam sozinhos diante da fileira, mas às vezes a primeira dançarina convida o primeiro dançarino para acompanhá-la, a segunda ao segundo e a terceira ao terceiro, etc. Ao passar dançando face ao dançarino correspondente, ela lhe faz um sinal, com o que ele sai imediatamente e descrever um círculo à sua volta. Em seguida ele dança para a extremidade da ala direita, ela para a extremidade esquerda, quando então ambos volta. Ao se encontrarem frente a frente, fazem alguns movimentos que lembram o “balancez!” da quadrilha. Então dançam na direção um do outro, mas antes de se cruzarem tornam a executar os mesmo movimentos como se quisessem impedir-se a passagem; chegando à ala oposta, voltam-se novamente e o jogo recomeça (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 86).

São muito particulares os movimentos das danças, Nimuendajú (1987) explica que esta evolução se repete de três a quatro vezes e que, em seguida, no meio da fileira, os dançarinos fazem uma volta um ao redor do outro e dançando voltam para seus lugares; acontece também de algumas vezes de o homem não dançar, mas duas mulheres que, quando se cruzam, trocam seus *takuapú* – figura 2.

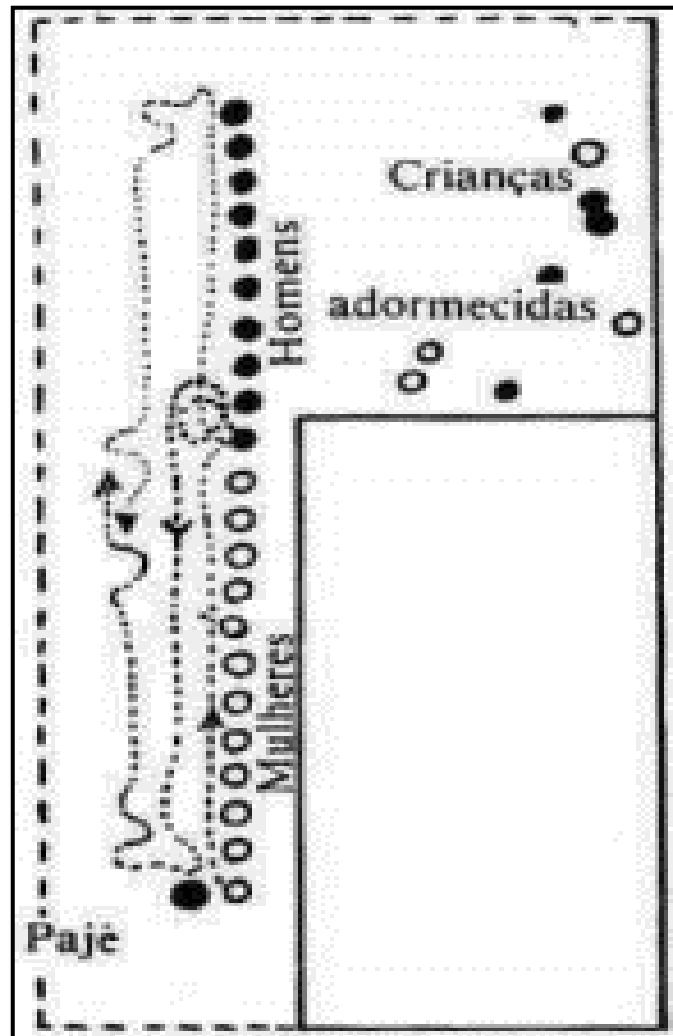


Figura 2 - Representação da dança Nimangá (brincar). **Fonte:** Nimuendajú (1987, p. 88).

Uma outra variante de dança chama-se *Nimbojeré* (girar). Nimuendajú (1987) explica que não são todos os cantos que podem ser usados nesta dança, mas uma nota aguda com a duração de dois compassos completos é o sinal para que se possa executar a volta, que se realiza ao se atingir o trecho correspondente ao canto, o rezador,

[...] postado diante da ala direita, gira seu maracá para a direita e dança alguns passos nesta direção. A fileira das mulheres o segue; os homens ainda permanecem no seu lugar, embora estejam preparados para a volta pelo ligeiro afastamento das mulheres para a direita. Cada um segura seu vizinho da

esquerda e então toda a fileira executa uma volta de forma elíptica no interior da casa, de maneira que a fileira, que inicialmente olhava para o leste, muda de posição; volta-se para o norte, logo para o oeste e então para o sul, retomando a posição original voltada para o leste. Se a fileira de dançarinos é demasiadamente longa para realizar a volta dentro da casa, ela sai dançando pelo lado sul da casa e, passando pelo pátio, torna a entrar pelo lado norte. Quando a fileira de dançarinos está voltada para oeste, se introduz um breve movimento de retrocesso ou ainda uma volta completa. De volta à posição original, olhando para leste, as mulheres continuam a dançar; os homens, entretanto, costumam saltar da fileira, sozinho ou em pares, fazendo um rápido movimento circular, para só então voltar a dançar no seu lugar. Quando a canção chega novamente à mencionada nota, todos repetem a mesma volta a forma descrita (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 85-87).

Esses momentos de dança acabam por se levar a um êxtase progressivo, a dança do próprio rezador se torna cada vez mais apaixonada e rápida. Na descrição de Nimuendajú (1987, p. 87), “[...] ele literalmente voa diante da fieira de dançarinos para um lado e para o outro, a ponto de parecer que seus pés mal tocam o chão”.

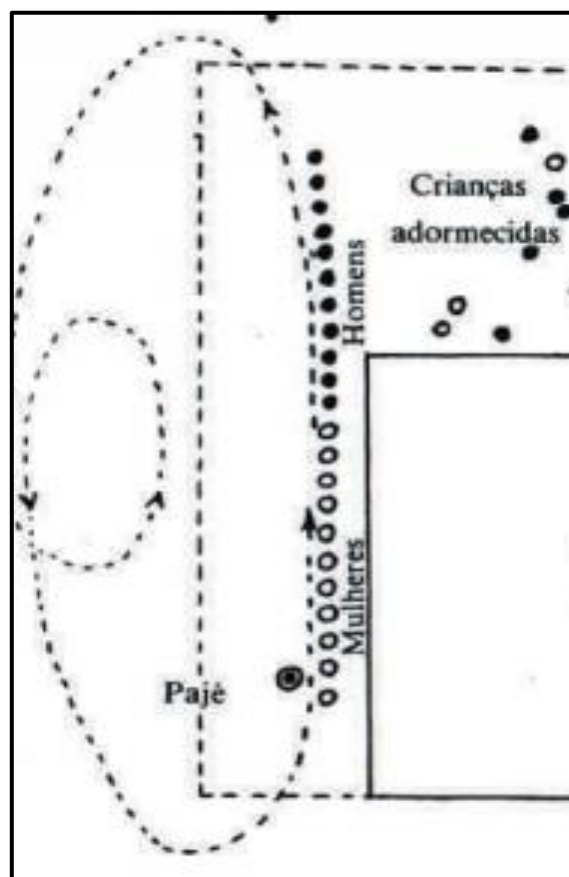


Figura 3 - Representação da dança Nimbajeré (girar). **Fonte:** Nimuendajú (1987, p. 88).

Segundo os relatos de Nimuendajú (1987) a mais importante dança de pajelança “[...] é o *nimongaraí* (*nic* – se, *mõ* – fazer, *carai* – magia). Esta dança se realiza uma vez por ano, na

época em que os frutos da lavoura, especialmente o milho, estão verdes, isto é, entre janeiro e março” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 89, grifos do autor). É, segundo o autor, a única ocasião em que se pode ver o grupo Guarani todo. Para esta cerimônia, os preparativos começam com vários dias de antecedência, a casa de reza é preparada e enfeitada, cozinha-se o milho, mel, frutos silvestres e caça são buscados na mata, *tataendý* (velas) são feitas com cera retirada de colmeias, o urucu é cozido para fazer tinta vermelha, a dança dura em média quatro noites, dança madrugada adentro, até o alvorecer e descansa-se durante o dia. Nesta cerimônia são batizadas todas as pessoas presentes, a casa de reza, são abençoadas as sementes para o plantio no próximo ano.

A dança e o canto são importantes elementos da cultura Guarani, Nimunedajú (1987) a relata na versão do mito do Dilúvio, segundo o autor (o cataclismo, assim como a criação do mundo, é tema conhecido dos Guarani). Na lenda do dilúvio de *Guyrapotý* por ele narrada:

Ñanderuvucu, [Nosso pai grande] desce à terra e exorta *Guyrapotý* (flor de pássaro) a realizar uma dança de pajelança, pois a terra estava na iminência de se tornar má. Durante quatro anos, ele a executa com seus seguidores, quanto então se fez ouvir ao longe o trovão do Fim: a partir do oeste a terra desmoronava (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 67, grifo do autor).

A dança e os cantos, isto é, as rezas, são de extrema importância para os Guarani, pois o próprio *Nhanderú* (Nosso pai) dança. A necessidade de compreender essas concepções Guarani, são tratadas por Menezes (2008, p. 112), ao “[...] refletir sobre os mitos, a dança e o xamanismo Guarani, busca-se compreender como estes aspectos, considerados centrais nesta cultura, interagem enquanto um processo educativo, ritualístico e cotidiano.”

No mito dos gêmeos⁶⁰, *Nandevurussu*, quando descobre que os gêmeos gestados por sua mulher não eram dele, mas de *Nhanderú Mbaekuaa*, sonhou que devia ir embora dançando e, dançando, levantou-se. Em outra versão da narrativa, diz que *Nhanderuvussu* fez uma roça e pediu a sua mulher que fosse buscar milho da roça, a mulher duvidou que o milho estava pronto para a colheita. Zangado por ser questionado, *Nhanderuvussu* levantou-se e foi para sua morada

⁶⁰ O mito dos gêmeos é uma das mais importantes narrativas Guarani. Segundo Clastres (1990) representa a separação entre o divino e o humano, explica o ponto de partida da história dos homens. “O espaço do divino, *ywy mara eý*, a Terra Sem Mal, e o espaço do humano, *ywy mbaemegua*, a terra imperfeita, estão doravante radicalmente separados, situados um no exterior do outro. E todo o esforço dos homens consistirá em tentar abolir essa separação, em tentar transpor esse espaço infinito que os mantém afastados dos deuses: migrações religiosas, jejuns, danças, preces, meditação, em resumo, tudo o que constitui a prática e o pensamento do mundo religioso guarani” (CLASTRES, 1990, p. 60).

(NIMUENDAJÚ, 1987). Clastres (1990) apresenta quatro versões dessa narrativa, segundo o autor, é uma sequência de aventuras dos dois irmãos,

[...] ora trágicas, ora cômicas, acabam sempre por dominar o adversário, apesar das falhas e da leviandade obstinada de Lua, o caçula. E, na sávida de sua odisseia, os dois irmãos, convertidos em astros que percorrem o firmamento, conseguem reencontrar seu pai e habitam por toda a eternidade no firmamento (CLASTRES, 1990, p. 60-61).

Já em uma das versões da narrativa da origem do fogo, os corvos donos do fogo tinham o hábito de dançar e iam se transformando em Tupã. Cito essas histórias mitológicas para destacar a presença das danças na construção do pensamento Guarani, o que justifica em parte a conservação das danças na educação deste povo. O enraizamento da dança no mito Guarani da criação do mundo, conforme afirma Rodriguez (1999), pode também dever-se ao fato de ser uma cosmologia que se produz em movimento (MENEZES 2008, p. 113).

Os elementos constantes na história dos Gêmeos é o Pai que se eleva para o céu, a mãe grávida de gêmeos que o procura e anda por um caminho conversando com os filhos no ventre a procura do pai. As onças que matam a mãe, e não conseguem matar os filhos, o roubo do fogo e a explosão da cabeça de *Aña* originando, a partir dessa, os pernilongos.

Um fato curioso que se pode observar nas ilustrações (ver Figuras 2 e 3) de Nimuendajú (1987) é um local específico próximo ao local das danças onde ficam as **crianças adormecidas**. O que possivelmente remete ao fato de que, na cultura Guarani as crianças são tidas como indivíduos independentes, que raramente são repreendidos e que acompanham o tempo todo a vida dos adultos. Sobre tal noção de “educação das crianças” Schaden (1974), relata que a criança Guarani “[...] se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lho permitem o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos” (SCHADEN, 1974, p. 59).

Essa noção de respeito pela personalidade humana e a concepção de que, seu desenvolvimento se dá de maneira livre e independente encerra a possibilidade de intervir de maneira decisiva no processo. Schaden (1974) denota que este “[...] extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido de repressão” (SCHADEN, 1974, p. 60).

Neste sentido, Chamorro (2015, p. 140) reitera essa concepção de que os pequenos “[...] nunca eram castigados, choravam pouco e aguentavam dores e desconfortos com calma [...]. Com a chegada da puberdade, as meninas recebiam uma pequena saia. Os meninos se exercitavam desde cedo no uso das armas, na pesca e no feitiço de armadilhas.” Era muito

comum as crianças ficarem sozinhas enquanto os pais iam caçar e as mães estavam na roça, desta forma as crianças criavam “[...] um sentimento de autonomia e de independência que não pode senão levá-la a um comportamento em muitos sentidos mais característicos de indivíduos adultos do que de personalidades em formação” (SCHADEN, 1974, p. 59). “Na medida em que o adulto se preocupa com o desenvolvimento da criança, a sua interferência diz respeito quase que exclusivamente ao crescimento e bem-estar físicos” (SCHADEN, 1974, p. 61).

Vimos nesse item que muitos são os elementos culturais com os quais a criança Guarani toma contato desde a tenra infância. Essas construções sociais Guarani reproduzem, como já marcamos acima, as leis sócio-históricas que permearão toda a construção do processo educativo das crianças Guarani.

3.3 Práticas culturais e expressões da cultura corporal: o modo de ser Guarani no Norte do Paraná

Muitas são as oportunidades e as construções sócio-históricas em que se pode notar as diferentes manifestações culturais dos povos Guarani. São práticas de transmissão cultural, de reafirmação étnica, de elementos articulados às demandas desses povos na construção e na sociabilidade grupais, de suas lutas pela reconhecimento e demarcação de suas Terras, de manutenção das instituições escolares e não-escolares, de consagração e transformação dos espaços. Apresentaremos, nas seções seguintes, dois desses momentos de produção e reprodução dos conhecimentos culturais Guarani.

Este tópico objetiva identificar as manifestações culturais e expressões da cultura corporal em três TI e descrever dois eventos realizados pelas comunidades observadas: **O ritual Nimongaraí na TI Pinhalzinho** e **A Festa do Índio na TI Laranjinha**. Procuramos evidenciar que, além dos muitos elementos da cultura, as reproduções de antigos rituais guardam-se na memória e no modo de ser desses povos.

3.2.1 O ritual Nimongaraí na TI Pinhalzinho

Realizado na TI Pinhalzinho, o ritual *Nimongaraí* é um importante evento celebrado pelas populações Guarani nas TI no norte paranaense, ainda que com todas as dificuldades

resultantes da conjuntura histórica que envolvem as populações indígenas nessa região, repete-se com alguma frequência, em maior ou menor número de participantes, com rezadores vindos de outras TI ou somente com os rezadores que moram nas TI próximas e segue o calendário cultural dos grupos.

Como forma de atender a demanda de professores Guarani das Terras ao norte do Estado, que estavam preocupados em ampliar o interesse dos jovens Guarani pelos elementos da tradição e da cultura indígena, um projeto⁶¹ **Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos guarani Nhandewa no Paraná** foi proposto pelo LAEE em parceria com os professores indígenas. Segundo os professores, os jovens estão cada vez mais atraídos pelas “coisas dos brancos” (FAUSTINO, 2012, p. 247) e encontram poucos espaços e condições para práticas culturais tradicionais.

As terras do norte do Paraná contam com pouquíssimos rezadores, *txamóis* embora nelas vivam pessoas que conhecem com profundidade a cultura Guarani Nhandewa, os rituais são escassos devido à devastação territorial e acontecimentos externos que contribuem com a desestruturação grupal.

Os professores indígenas além de realizarem um trabalho interno nas aldeias para a revitalização da língua indígena e das tradições e apoiarem as lideranças na organização das lutas pela terra, partem em busca de apoio externo, nas universidades e outros entes públicos, para o fortalecimento das práticas tradicionais. A ideia dos professores indígenas era reforçar a presença da cultura Guarani na escola que lhes propiciasse apoio à produção de materiais didáticos específicos para este fim, com o objetivo de fortalecer a cultura e a língua Guarani. Assim, o projeto proposto pela equipe de pesquisadores da área de educação do LAEE foi apresentado e discutido com a comunidade e posteriormente concorreu em edital público.

O projeto objetivou “registrar e sistematizar conhecimentos tradicionais”. Por meio de estudos e pesquisas foi possível “pensar os programas, currículos e calendários escolares formulados para as escolas” e a partir da sistematização do conhecimento dos sábios, com tratamento pedagógico, buscou contribuir para que fossem melhor considerados “aspectos da cultura Guarani nos espaços educativos”, bem como a mobilização de professores, equipes pedagógicas e gestores no sentido do comprometimento com a cultura indígena na escola (FAUSTINO, 2012, p. 249).

61 O projeto, que foi apresentado na introdução deste trabalho.

O trabalho e desenvolvimento das atividades realizou-se por meio de “reuniões comunitárias de planejamento envolvendo lideranças indígenas, pedagogas, professores e os *Tudjás*” (FAUSTINO, 2012, p. 251). Dentre as demandas da comunidade, destacamos a realização de um *Nimongaraí*⁶² que é uma das mais importantes cerimônias religiosas⁶³ e constitui-se em um ritual de batismo Guarani (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 29-31). Embora o LAEE já trabalhe com as comunidades indígenas no Paraná desde 1997, essa foi a primeira realização de um ritual em parceria com a universidade.

Assim, os preparativos e logística, bem como a reorganização das atividades do projeto contou com uma organização coletiva, que exigiu por volta de 30 dias de trabalho tanto da equipe de pesquisadores na UEM como da comunidade na Terra Indígena. Essas ações envolveram o deslocamento dos *Txamoi*, dos convidados, a preparação e consagração da alimentação, uma equipe de filmagem e o registro audiovisual do evento. Em uma das reuniões com a liderança da comunidade, o cacique Sr. Sebastião Alves e membros da liderança, como o professor Reginaldo Alves, foi-nos explicado que os ritos e as cerimônias Guarani não são tão fáceis de se realizar pois é um batismo para nominação, consagração das sementes, da colheita... que ocorre na *Opy Guatsu*, Casa de Reza, e envolve a comunidade.

O *Nimongaraí* contou, além do Sr. José Guarani (importante liderança e *Txamoy* rezador na TI Pinhalzinho), com a presença de outros *Txamoi* de aldeias do Paraná, como o Sr. Osvaldo, da Terra Indígena Avá-Guarani da TI Ocoí, município de São Miguel do Iguacú, e Dona. Almerinda, da TI Laranjinha, município de Santa Amélia.

A preparação envolve muita concentração por parte dos *Txamoi*, segundo as informações registradas em Pinhalzinho, há uma preparação física com restrições alimentares – deixam de comer comidas industrializadas e se alimentam principalmente de alimentos

62 Para a descrição desse relato, usaremos anotações do caderno de campo e sínteses do artigo publicado pela professora Dra. Rosângela Célia Faustino, intitulado “Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual *Nimongaraí*” (2012).

63 Embora em nossa concepção não-indígena termos como religião, ritos, cerimônias religiosas sejam importantes conceitos que caracterizam e explicam elementos de aspectos específicos e privados de nossa vida social e cultural, o tempo todo o Guarani não possui uma religião, mas um modo de vida, que seus cantos, rezas e danças, não são partes separadas da vida que são realizadas apenas na *opy oy guasu* (casa grande, ou casa de reza), mas é um constante viver e reviver essas práticas cotidianamente. Nimuendajú (1987, p. 77) apresenta um interessante relato nesse sentido, de que uma “[...] índia casada, de cerca de vinte e cinco anos, que nunca havia possuído um canto de pajelança, acordou uma noite, já ao alvorecer, em seu rancho; começou a chorar e logo a cantar, primeiro de forma hesitante e baixa, depois mais alto e cadenciado”. Interessante notar que a jovem recebeu seu canto durante o sono e não em uma festa religiosa. Nimuendajú (1987) explica ainda que o *porai* (canto), não são profanos, são apenas religiosos e alguns cantam por qualquer motivo, “[...] quando se equilibram sobre uma pinguela, para não cair dentro d’água, e coisas semelhantes” (NIMUENDAJÚ, 1987, p.77).

tradicionais ou provenientes da comunidade. Dentre os alimentos que os Txamoi podem comer, durante o período de preparação, que demora de 15 a 30 dias, estão o mel, a mandioca, o milho, o peixe. A esposa do cacique, D. Vicentina, informou-nos que “A reza não pode ser feita de qualquer jeito, não é brincadeira. Não pode ter eletricidade na casa de reza, tudo é feito com vela de cera de abelha que colhemos no mato”⁶⁴. As mulheres Guarani, que têm participação ativa na comunidade se mobilizam, também, para a celebração do *Nimongaraí*. No período dos preparativos, D. Vicentina convocou outras mulheres para juntas adornarem a casa de reza, com sementes, contas, penas e plumagens de pássaros e galinhas da comunidade.



Figura 4 - Vista lateral da Opy, casa de reza. **Fonte:** Acervo LAEE (2010).

A casa de reza, *opy*, fica localizada na entrada principal da aldeia, à direita (Figura 4). A construção é feita conforme os conhecimentos tradicionais do grupo. Trata-se de uma construção de madeiras sagradas, coberta com sapé, em estrutura retangular com sua abertura voltada para o leste. Ela funciona como o centro de reunião da aldeia, Dona Almerinda se encontrava no lugar, descansando. Outras pessoas encontravam-se também na casa de reza, assim como as crianças da comunidade. As crianças estão o tempo todo próximas andando no pátio, em seu entorno. Ao longo do dia os Guarani permanecem envolvidos numa forma de concentração/preparação para as rezas que acontecerão durante a noite.

⁶⁴ Informações registrada em diário de campo pelo autor durante o desenvolvimento do projeto, quando foram realizados os preparativos para a realização do *Nimongaraí* no ano de 2010.

Na frente um pátio e a uma distância de uns 5 metros três cruces de madeira fincadas no chão e a frente destas um recipiente onde havia uma bebida preparada com mel, água e cascas de madeira (figura 5).



Figura 5 - Vista das cruces que ficam no pátio à frente da casa de reza. **Fonte:** Acervo LAEE (2010).

Os *Txamóis*, alguns sábios da comunidade e as lideranças permaneceram na *opy*, em concentração por todo o tempo na casa de reza e em alguns momentos conversavam, tanto entre si como com os convidados. Colocaram seus adornos que se assemelham à descrição feita por Montardo (2002, p. 169), com o “*akãngua’á* (um adorno para a cabeça confeccionado com algodão e penas de papagaio), seu *jasaha* (dois colares feitos com sementes vegetais e adornados com penas de vários pássaros, que são utilizados transpassados)” e por Nimuendajú (1987, p. 83).

Ao longo do dia, os *Txamois* e alimentaram com alimentos preparados pelas mulheres da comunidade. Sr. Osvaldo fumou um cachimbo, o *petynguá*, e andava pelo local soprando a fumaça para purificar todos os cantos da *opy*.

Ao entardecer, um fogo foi aceso ao lado da *opy* e as pessoas da aldeia começaram a se dirigir à casa de reza, as mulheres trazendo crianças de colo, os jovens, os homens, todos se dirigiram para o local com Cocares e Mbaracas.

O *Txamoi*, Sr. José da Silva, que é da aldeia, iniciou a reza e deu início ao ritual. Os movimentos da reza são feitos em roda, as mulheres entoam suas rezas e batem o *Takuá*, juntamente com o canto do *Txamoi*. Após a roda duas filas são formadas com mulheres de um

lado e homens de outro, em duas colunas frente a frente, ambas com a participação de jovens e crianças (Figura 6). As mulheres permanecem batendo o *Takuá* no chão em um ritmo cadente, e os homens com o *Mbaracá* produzem sincronizados ritmos e sons com os instrumentos.



Figura 6 - Colunas de homens e mulheres frente a frente durante a reza. **Fonte:** Acervo LAEE (2010).

Após entoar algumas rezas, o Sr. José da Silva passou o *Mbaracá* para o *Txamoi* visitante, o Sr. Osvaldo que continuou a cerimônia entoando suas próprias rezas. D. Almerinda participou o tempo todo, entoando seus cantos e fazendo diferentes movimentos em volta dos *txamóis* e dos demais participantes. Em determinados momentos ela se voltava para as pessoas, fazia orações e aconselhamentos.

Por volta da meia-noite, ou seja, aproximadamente 6 horas depois de seu início, interromperam-se os cantos, os *Txamoi* se recolheram para o interior da *opy*, algumas pessoas os acompanharam e outras foram para suas casas descansar. Noite adentro, aproximadamente as quatro horas da manhã, reiniciaram os cantos e a dança, com o ritmo sincronizado, participantes e rezadores circularam o pátio, ora passando por dentro ora por fora da *opy* (Figura 7).



Figura 7 - Momento em que todos passam em círculo por dentro da *opy*. **Fonte:** Acervo LAEE (2010).

Em todos os momentos do ritual, é possível perceber as crianças participando de acordo com seus interesses, imitando os adultos nos passos sequenciados, no ritmar dos pés, na utilização de instrumentos, alguns dos meninos com seus pequenos *mbaracás* e as meninas com *takuás*. A dança é nesse momento o elemento da cultura corporal presente na prática tradicional que educa os movimentos, educa a criança para se relacionar e reproduzir os elementos culturais de seu povo. Na sequência, o *Txamoi* começou a enunciar o nome das pessoas: crianças e os adultos que ainda não possuíam um nome Guarani foram batizadas e todos tinham um casal de padrinhos.

Nós, da equipe de pesquisadores, que estávamos presentes, fomos convidados por padrinhos, escolhidos pelos *txamói* e lideranças, para cada membro da equipe. Enquanto os nomes eram proferidos, o professor Reginaldo Alves ia registrando-os, por escrito, em um caderno. Após todos receberem seus nomes, fizemos uma grande roda e seguimos circundando o pátio e o interior da *opy*. O nascer do sol marcou o fim da cerimônia e revelou-se um amanhecer belíssimo com muitas nuvens no céu.

Muitos são os elementos a serem registrados sobre esse ritual: os cuidados nos preparativos de alimentação e adornos para o corpo; os momentos de rezas em que os participantes se colocam em diferentes posições ao ritmo cadente dos *Mbaracás* e *Takuás*, ora em círculos rodando no sentido anti-horário, ora em colunas mulheres lado a lado, homens

posicionados em uma coluna oposta a das mulheres, os movimentos dos pés de modo ritmado; as crianças participando ativamente e com muito interesse.

São práticas corporais que, como elementos da cultura tradicional desses povos, educam o corpo e a alma dos Guarani com o reavivamento cultural, manifestação e transmissão dessa cultura na *opy-guatssu*.

3.2.2 A Festa do Índio na TI Laranjinha

No Brasil o dia 19 de abril é conhecido e comemorado o dia do Índio. Celebrado na maioria das escolas, por crianças fantasiadas de cocares e pinturas faciais, geralmente nesse dia é celebrado a figura de um índio genérico, bom selvagem, cuidador da natureza, vivendo isolado nas florestas amazônicas ou Norte do país, ou ainda aquela figura retratada pelos viajantes europeus que aqui chegaram no século XV. O dia do Índio foi instituído no calendário cívico brasileiro em 1943 pelo presidente Getúlio Vargas, pois o país participou do I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em 1940 na cidade de Patzcuáro, México. Nesta ocasião a data do dia 19 de abril foi escolhida para homenagear o líder indígena asteca Cuauhtemoc. Todos os países Latino-Americanos signatários das decisões do Congresso deveriam, então, confirmar essa data (BONIN, 2010).

O órgão indigenista de então, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, promovia comemorações para marcar a data. Os livros didáticos divulgaram a data. Com o fim do SPI e criação a FUNAI – pelo governo civil-militar brasileiro, as festas do “dia do índio” nas aldeias continuaram. Decorridos mais de 70 anos após a decisão internacional, o mês de abril, a semana do dia 19 e, mais especificamente, o dia 19 de abril se consolidou como uma data para a comemoração do “dia do índio”.

Esse período de comemorações no ano de 2015 foram realizadas, na TI Laranjinha, no período de 16 a 18 de abril. Chegamos à TI na manhã do primeiro dia e nos dirigimos à casa do cacique e lideranças que estavam fora, cuidando dos preparativos da festa. Fomos informados que o vice cacique estaria na escola. Lá estavam reunidos o Sr. Valdecir Mendes Rodrigues (vice cacique), a pedagoga indígena Rosilda da Silva e a diretora não indígena Regina Mossato realizando a organização final do espaço. Fomos recebidos e informados que a abertura ocorreria no campo de futebol que fica à aproximadamente 1 quilômetro de distância da Escola.

O campo é amplo e havia sido cuidadosamente preparado e adornado para o evento. Havia três grandes faixas, duas com grafismos Guarani em vermelho e preto e uma na qual se podia ler: “PEDJU PORÃ NHANDEREKOA TEKOA NARA’Í PY! Os professores indígenas Almir, Lucimara, Jhonis, Jucélio e Lillian, agradecem a presença e a colaboração de todos para o acontecimento que chamaram de *evento cultural Guarani Nhandewa* (Figuras 8 e 9).



Figura 8 - Portal de entrada do local da festa. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).



Figura 9 - Faixas decorativas com grafismo e escritas Guarani. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).

Membros da comunidade começavam a chegar ao local. Dentre os participantes dessa atividade, destacamos a presença do senhor Dercílio, morador da TI há sessenta e nove anos, juntamente com sua esposa, Sra. Maria de Lourdes Lourenço, que era rezadora antes da conversão à Missão do Cristianismo Decidido que instalou igreja na aldeia, no início dos anos de 1990.

Os professores e membros da liderança realizavam os últimos preparativos para a abertura oficial. Eles estavam confeccionando e prendendo três alvos que seriam usados na prova de arco e flecha. Utilizaram uma trave de gol (com 3 x 7 m, aproximadamente) onde penduraram as três estruturas que serviriam de alvo.



Figura 10 - Trave onde foram colocados alvos para a prova de arco e flecha. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).

As duas que foram afixadas nos cantos superiores da trave, eram feitas em um quadrado de isopor branco de aproximadamente 50cm x 50cm, onde foram desenhados três (03) círculos concêntricos vermelhos (Figura 10). Ao centro, também fixado na parte superior da trave, estava um terceiro alvo confeccionado com 3 pedaços de tronco de bananeira, de aproximadamente 40cm cada, dispostos lado a lado e envoltos com um tecido TNT branco. Nele foram pintados círculos concêntricos em preto. À frente da trave havia um grande círculo no chão feito com pó de serra, com aproximadamente 4 metros de diâmetro, sinalizando o local onde seriam realizadas as lutas.

Por volta das 9h40min da manhã chegou um caminhão que trouxe os Guarani da comunidade Yvy Porã (Posto Velho). Soltaram-se fogos de artifício para comemorar a chegada da comunidade vizinha. O professor Jucélio avisou que entoariam o hino nacional para dar

início à festividade, após o hino, o Cacique Everton Lourenço, o vice cacique Valdecir Mendes Rodrigues, a diretora da escola Regina Mossato e o cacique da TI Yvy Porã Uanderson Jacinto foram convidados fazer uso da palavra.

Após a fala de todas as autoridades iniciou-se a inscrição dos participantes da modalidade de Arco e Flecha e as crianças foram preparadas para uma apresentação. Elas se organizaram em duas fileiras frente a frente, no círculo de serragem, quatro meninas de um lado, cinco meninos de outro. Algumas crianças estavam adornadas com roupas feitas com sementes e penas, alguns meninos com cocares usando apenas shorts. Todos estavam descalços.

Acompanhados por música tocada no violão pelo professor Jucélio, contendo instrumentos como o *mbaracá* e um tambor, cantadas em Guarani, as crianças dançavam com movimentos cadentes dos pés, alterando pequenos passos. As fileiras se aproximavam e se afastavam do centro, ao ritmo da música. Em dado momento um menino de um lado da fila trocava posição com uma menina da outra fila, e assim as fileiras trocaram de lugar, a dança continua com movimentos cadentes de pés para frente e para trás cada fileira em seu lugar. Posteriormente as crianças assumiram posições em círculo, inclusive com um dos meninos se retirando do círculo e usando de um arco para impor obstáculo a ser evitado pelos outros participantes da dança (Figura 11).



Figura 11 - Dança apresentadas pelas crianças da escola. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).

Após esta dança, o professor Jucélio, anunciou, em microfone, que a próxima apresentação seria a dança *Txondary* realizada pela comunidade *Yvy Porã*. Os Guarani desta aldeia, se posicionaram em forma de um grande círculo, adultos e crianças, homens e mulheres, aproximadamente 25 pessoas. O cacique Uanderson estava adornado com cocar e dois “colares” transpassados, e braçadeiras, como os adornos descritos por Montardo (2002, p. 245). Trazia

pendurado às costas uma espécie de aljava com várias flechas, na mão esquerda um arco e na mão direita o *Mbaracá*.

A música foi conduzida pelo Guarani José Cláudio, que estava com um adereço muito bonito semelhante a uma capa, circundando os ombros, feito com penas pretas. Carregava um violão pendurado ao corpo por uma corda vermelha que, envolta no pescoço, atava o instrumento musical deixando-o na altura do peito. Seguiu a celebração, tocando e cantando junto ao grupo. Os demais participantes da dança apresentavam diferentes grafismos desenhados pelo corpo. Alguns homens seguravam o *mbaracá*, um segurava o tambor e portavam lanças (Figura 12). Todos cantavam e dançavam em ritmos cadenciados e com a alternância de pés. Muito concentrados, a música foi sempre conduzida por uma voz masculina, em alguns momentos um membro do grupo se dirigia ao centro do círculo e proferia frases em língua guarani, que, em seguida eram repetidas por duas vezes por todos os participantes da dança, momento em que sobressaíam as vozes femininas. Terminada a apresentação, começaram a se organizar para a prova do Arco e Flecha.



Figura 12 - *Txondary* apresentado pelo grupo cultural da TI Ywyporã. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).

Para a realização dessa atividade, foram chamados os inscritos na lista que estava com o professor Jhonis que nos informou ser o Arco e Flecha uma atividade tradicional da cultura Guarani Nhandewa. Cada participante trouxe seu próprio arco e flechas, todos adornados. Entre eles havia algumas crianças que também os carregavam, mas os seus arcos eram menores, de tamanho proporcional à sua altura e força de cada um.



Figura 13 – Crianças participando na competição de Arco e Flecha. **Fontes:** Acervo LAEE (2015).

Os Guarani se posicionaram a uma distância de uns 50 metros dos alvos que estavam pendurados à trave de futebol. Devido à distância, cada participante poderia atirar 5 vezes. Se posicionavam atrás da linha limite, previamente demarcada pelos organizadores, à frente dos alvos. Assumiam uma posição, que eu chamaria de base, com o corpo colocado lateralmente próximo à linha, os pés afastados na largura do ombro, o peso do corpo distribuído igualmente em ambos os membros inferiores, com o tronco levemente virado em direção ao alvo. A posição em que seguravam o arco variava da vertical a diagonal e alguns atiravam até mesmo na horizontal, estes ficavam com o corpo também virado na transversal em direção ao alvo.



Figura 14 - Mulheres participando na competição de Arco e Flecha. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).

Um jovem Guarani atirou em uma posição de cócoras, também com o corpo em posição transversal aos alvos, o joelho esquerdo apoiado no solo, o joelho direito flexionado, coxa paralela ao solo e apoiado sobre a região anterior plantar do pé direito, segurou o arco na posição horizontal. Os participantes fincavam as cinco (05) flechas que utilizariam no chão e, uma a uma, as atirava em direção ao alvo. Embora muitos atirassem suas flechas bem próximas do alvo, apenas um homem conseguiu acertá-lo. Crianças e mulheres também participaram, os meninos na mesma distância dos homens, as meninas e mulheres em menor distância (Figuras 13 e 14).

Um dos meninos atirou muito próximo dos alvos, atingindo a trave que os segurava. Ao término da prova de Arco e Flecha, encerrou-se as atividades da manhã, todos foram convidados a almoçar na Escola. Os Guarani se acomodavam por todo o pátio. É possível perceber o cuidado de toda a comunidade com o Sr. Dercílio e sua esposa D. Maria de Lourdes, o que demonstra o profundo respeito para com os *Tudjás* foram acomodados em duas cadeiras e carteiras ao lado de fora do refeitório, onde foram servidos e almoçaram.

Nesse momento acompanhei o professor Guarani da disciplina de Educação Física, JhonisW. Ferreira da Silva, em um campo de futebol próximo à escola, onde ele mostrou os locais que usa para dar aulas, o campo com duas traves construídas de madeira, e um local próximo dali com muitas árvores e o terreno limpo. O professor afirmou que utiliza muitos de seus conhecimentos de quando era atleta de futebol para dar aulas. Ele realizou algumas atividades com as crianças e organizou um time para jogar bola, chegaram alguns adolescentes e entraram no jogo. Ao retornar para a escola, fomos convidados, para uma visita à casa do Sr. Dercílio e D. Maria de Lourdes. Lá chegando nos ofereceram água. Sr. Dercílio trouxe uma caixa com muitas fotografias antigas, algumas de monóculos. Mostrou-nos fotografias dele quando era jovem, da sua mãe e de parentes. Relatou-nos que sua mãe era uma rezadora muito poderosa e que antigamente quando chegavam tempestades, ou um vento muito forte, ela – ele relatou que também faz a reza – se virava para o lado de onde vinha o vento e fazia uma reza bem alta para que a tempestade se desfizesse ou o vento se acalmasse, ele repetiu a reza, reconhecemos a palavra *Nhanderú* no meio da fala.

Retornamos ao local da festa. As atividades da tarde iniciaram com a luta chamada Uka-uka (Figura 15). Os participantes se inscreveram no local, com a professora Guarani Lucimara Silvio Marcolino e eram chamados em duplas para o combate. O Objetivo da luta é derrubar o oponente até que este fique com as costas toda no chão, o pó de serra ajuda a verificar se o vencedor conseguiu fazer o oponente “sujar” as costas toda. Não pode usar os membros

inferiores, durante a luta, para rasteira ou algo semelhante. Os professores Almir e Jucélio utilizavam um apito e sinalizavam as regras da luta. Os lutadores se posicionavam frente a frente, vestiam shorts e estavam descalços, ao sinal do apito se aproximavam seguravam se pelos braços e começavam a luta.



Figura 15 - Luta do *Uka-Uka*. **Fonte:** Acervo do LAEE (2015).

As estratégias de como segurar o adversário variavam. Alguns seguravam o pescoço, os ombros, ou as costas do adversário, variavam a pegada conforme se desenrolava a luta. Alguns conseguiam segurar a parte posterior da coxa do oponente e com a outra mão segurava-lhe o ombro oposto, assim conseguia desestabilizá-lo e derrubá-lo.

Não havia crianças inscritas para a luta, mas a cada período de descanso dos participantes as crianças entravam em duplas no local demarcado. Conforme Faustino e Mota (2016), as crianças Guarani aprendem observado e imitando os adultos (Figura 16), se apropriam das regras, conforme já explicamos na seção 3.1, por meio de brincadeiras e se desenvolvem, em consonância com a cultura em que está inserida.



Figura 16 - Crianças reproduzindo a luta do *Uka-Uka*. **Fonte:** Acervo do LAEE (2015).

A seguinte atividade também era uma luta, um pouco mais branda que a primeira. Os participantes ficavam com os braços para trás, em suas costas os professores colaram uma marca, feita com papel sulfite, no qual escreveram uma palavra em guarani. O objetivo era ver a palavra que estava colocada nas costas do oponente e, ao mesmo tempo, proteger suas costas para que o adversário não visse a palavra que nela estava colada, foi pedido para o grupo que assistia não ajudar. Os lutadores não podiam sair do espaço demarcado no chão. Quem conseguisse ver a palavra levantava a mão. A luta era interrompida e o lutador falava a palavra, cada um tinha três tentativas para acertar a tradução do que estava escrito.

Consideramos que este foi um jogo pensado pelo grupo, com apoio dos professores, para fortalecer a língua indígena entre as comunidades, jovens e crianças pois os Guarani do norte do Paraná, devido aos violentos processos de expropriação da terra que sofreram e sofrem (FAUSTINO, 2006), tem o português como primeira língua na atualidade.

Finalizadas as lutas, as duas atividades seguintes foram corridas. A primeira foi a corrida com toras (Figura 17). Foram dispostas 5 toras no meio do campo limitando a linha de partida onde ficaram os primeiros a correr, do outro lado do campo estavam dispostas três bananeiras marcando a linha de chegada. Na metade do percurso ficavam os companheiros das duplas para o revezamento da tora. Ao sinal do professor Jhonis, os participantes pegaram as toras colocaram sobre um dos ombros e saíram em disparada em direção aos parceiros. Estes pegaram a tora colocaram também sobre os ombros e correram em direção à linha das bananeiras. Ganharia a corrida a dupla que fizesse o percurso em menor tempo e chegasse primeiro.



Figura 17 - Corrida de toras. **Fonte:** Acervo do LAEE (2015).

A segunda foi uma corrida de lança, com percurso foi um pouco maior que o da corrida anterior realizado, também, em duplas. Os participantes se posicionaram na linha de partida com uma lança nas mãos, ao sinal do professor Jhonis saíram em disparada em direção à linha das bananeiras, fizeram a volta e entregaram a lança ao companheiro que estava aguardando na linha de saída. Estes saíram correndo em direção a linha das bananeiras e retornaram. Ganhou a corrida a dupla que fez o percurso em menor tempo.

Depois das corridas foi realizado o Bingo de palavras Guarani. Essa atividade foi aberta a toda a comunidade, homens, mulheres e crianças fizeram sua inscrição para participar. Foi colocada uma mesa próxima à trave onde estavam os alvos, e a uma certa distância dali os participantes se posicionaram lado a lado fazendo um semicírculo voltado para a mesa. Ganharia o prêmio quem acertasse a tradução de pelo menos 25 palavras que seriam sorteadas e “cantadas” como num bingo. Quem soubesse a tradução tinha que correr para a mesa e falar a palavra. A professora Lucimara anotava o nome de quem acertava a palavra. O vencedor da

brincadeira foi um menino da Terra *Ywyporã*. Apesar de se parecer com uma atividade relativamente fácil, percebi a dificuldade das pessoas em reconhecer as palavras escritas em guarani, o que evidencia a necessidade de maior inserção da língua guarani escrita, já que assim a usaram os professores indígenas, nas práticas escolares e não-escolares das aldeias.

Após o Bingo de palavras foi iniciada a luta chamada *Urutudjá* (Galo velho). Os participantes fizeram suas inscrições previamente. A luta acontece com dois lutadores se posicionando no centro do espaço demarcado com serragem, descalços. Flexionam uma das pernas e seguram a ponta do pé ou o tornozelo com o braço homolateral, levam a mão contralateral em direção ao peito. Apoiam todo o peso do corpo sobre o membro inferior oposto, o que dificulta e muito a organização corporal. A luta se dá após o sinal do juiz. Nessa luta conforme explicaram os professores Jucélio e Almir, objetiva-se desequilibrar o adversário fazendo com que esse apoie a perna que está flexionada no chão (Figura 18).



Figura 18 - Indígenas Guaraní disputando a luta chamada *Urutudjá*. **Fonte:** Acervo LAEE (2015).

Ao longo da luta pode-se trocar de pé que está flexionado. Para desequilibrar o oponente, os lutadores se lançam em direção a este com o objetivo de atingi-lo com um dos ombros, esse lançar-se às vezes causa prejuízo ao atacante, por vezes o oponente consegue desviar do ataque e o atacante, se não estiver preparado, pode cair e perder a luta, se colocar os dois pés no chão. Apenas cair não desclassifica o lutador, desde que este não coloque os dois pés no chão.

As lutas, em sua maioria, foram atividades de predominância masculina, as mulheres e crianças participaram das modalidades de Arco e Flecha e bingo de palavras. Entretanto, sempre que havia um intervalo de atividades via-se meninos se posicionarem no espaço demarcado, e imitarem as lutas e os movimentos que os adultos faziam.

Após a Luta do *Urutudjá* foi feito um sorteio de prêmios entre os participantes da festa. Cada um recebeu um número e todos estavam ansiosos pelo sorteio. Esse aconteceu antes da final da luta do *Urutudjá*, para que os finalistas tivessem tempo de descansar um pouco. Foi interessante perceber que um dos finalistas foi Aluísio Alfredo Carsten, não-indígena, pesquisador do LAEE que trabalhava em um consórcio desenvolvendo projetos nas TI Guarani no norte do Estado. Ele foi convidado pelos Guarani para participar da luta. Reportei-me à afirmação de Schaden (1974) ao relatar serem os Guarani um povo que incorpora coisas e pessoas e as adaptam a seus códigos estruturais.

O vencedor do *Urutudjá*, foi um Guarani da Terra *Ywyporã* Posto Velho e para encerrar a festa, o professor Jucélio convidou todos que desejassem realizar a dança do *Txondary*, uma dança feita em círculo. Participaram homens, mulheres e crianças. Alguns portando flechas, outros com adereços nos ombros e na cabeça. Ao som do *mbaracá* e de um tambor, em movimentos ritmados dançavam em círculo no sentido anti-horário, com passadas ritmadas, alguns homens falavam algumas palavras em Guarani, ao que as pessoas do círculo respondiam com a voz alta em gritos, as palavras. Nesse momento o homem que gritava e, que estava portando uma Lança, saía do círculo e se posicionava do lado de dentro deste segurando a lança a uma altura próxima a da cintura, então os participantes que estavam no círculo se agachavam para passar por baixo desta. Em outro momento, ele gritava saía pelo lado de fora do círculo e segurava a lança num plano baixo, na altura das pernas, ao passo que, os participantes do círculo tinham que pular por sobre a lança. E, ainda em outro momento ele gritava e batia a lança próximo aos pés de alguém no círculo, essa pessoa adentrava o círculo como que escolhido para um combate, então a pessoa que estava com a lança batia essa de um lado para o outro em direção aos pés do escolhido e este tinha que desviar dos golpes.

O cacique Uanderson segurava uma Flecha e também fazia entradas no círculo e escolhia um ou outro para o combate. Havia outro Guarani que também segurava uma Lança e da mesma forma falava alto, saía ou entrava no círculo voltado no sentido contrário ao que o círculo rodava e segurava a lança ou na altura do peito, ou num plano baixo para que os participantes desviassem. Ora ficava parado ora corria contra o círculo aumentando a velocidade de seus golpes, ao passo que os participantes precisavam responder com o aumento de suas velocidades para esquivarem dos golpes por ele desferidos. Ao final da apresentação, o professor Jucélio falou palavras em Guarani no microfone e os participantes do círculo responderam também com palavras em Guarani.

É possível perceber a importância do *Txondary* para os presentes, ao todo entre homens, mulheres e crianças, 25 pessoas participaram da dança. Essa dança, como uma prática da cultura

corporal Guarani, requer a mobilização da atenção dos participantes que, precisam entrar no ritmo da música, estar atentos aos “comandos” do “líder” que a todo momento irá “desferir” golpes para que se esquivem. Do ponto de vista da educação física, estão sendo estimulados elementos que trabalham competências como agilidade, ritmo, força, velocidade.

A partir da vivência, das conversas e dos registros, pode-se perceber que muitas são as práticas da cultura corporal existentes entre os Guarani que residem nos territórios do norte paranaense. A prova de Arco e Flecha; as lutas, o tradicional *Uka-Uka*, a luta do *Urutudjá*; a apresentação do *Txondary*, a dança de preparação do guerreiro; a corrida de Tora, a corrida de Lança. Destacamos a organização das comunidades, a presença da língua guarani em várias das modalidades, o cuidado e atenção com os mais velhos, o papel de destaque das mulheres.

Os registros destacam, ainda, a presença, o interesse e a atuação das crianças nas atividades da comunidade. Vimos que a criança Guarani não é cerceada pelos adultos em suas atividades, antes, as crianças são tidas na mais alta estima. O tempo todo observavam, ajudavam, reproduziam, imitavam as atividades que viam os adultos realizarem: as lutas, corridas, danças, a todo momento em que se fazia um intervalo, lá estavam as crianças reproduzindo, brincando e aprendendo a ser Guarani.

Objetivamos ao longo dessa seção apreender a formação social do homem e a base material desse desenvolvimento, o trabalho. Vimos também como a cultura e a comunicação são os meios sociais nos quais os indivíduos formam-se homens em relação à educação, o modo particular da espécie humana transmitir suas aquisições sócio-históricas. Vimos também as descrições da organização sócio-histórica das comunidades Guarani habitantes nas TI no norte do território paranaense. Compreender as suas práticas culturais e como essas se manifestam nos eventos promovidos pelas comunidades, propiciaram a oportunidade de conhecer, de dialogar e de observar no cotidiano a produção e reprodução cultural existentes nestas terras.

Tendo como ponto de partida a dinamicidade das culturas, não nos cabe aqui julgar o que de original, ancestral, tradicional ou não existe em tal ritual. O que nos cabe é registrar a história dessas comunidades e os elementos cosmológicos, culturais que expressam serem seus, bem como as formas como realizam suas celebrações Guarani, enquanto por eles praticadas e perpetuadas nas relações que estabelecem com as novas gerações, as crianças, que ali estavam, participavam, aprendiam, construíam e vivenciavam o *Nhande Reko*.

Um exemplo das mudanças culturais é o caso do *Txondary*. Em pesquisa de campo realizada na TI São Jerônimo, Dona Júlia, uma Guarani com 75 anos, relatou que antigamente os Guarani faziam muitas danças sempre que queriam falar com Deus, ou quando queriam curar alguém, sempre dançavam. Segundo sua observação, esse *Txondary* não tem nada de

tradicional. “Agora está esses meninos de agora querendo fazer como os antigos faziam, mas eles não conseguem não” (informação verbal)⁶⁵. Esses relatos e conversas com os mais velhos nos levam a algumas reflexões.

Buscamos compreender que as práticas podem mudar conforme os interesses e as diferentes realidades vivenciadas pelos Guarani. Não é possível alimentar a ideia de existência de uma cultura pura ou ainda uma cultura híbrida. Entendemos a cultura como uma manifestação engendrada no processo de satisfação das necessidades humanas, portanto uma manifestação social resultante do trabalho humano (MARX e ENGELS, 2007). Os seres humanos, enquanto seres sociais, se produzem nas suas relações com a natureza ao agirem intencionalmente sobre esta para produzir sua vida.

Este ato histórico dá origem a outras necessidades que passam a integrar o conjunto das produções humanas e o indivíduo em contato com essa produção histórica tem o seu devir humano ao apropriar-se do que a humanidade produziu antes dele. Embora o termo cultura possa ter diferentes significados: cultura enquanto arte, cultura enquanto civilidade, cultura enquanto modo de vida social, ou ainda enquanto tarefa de mudança política, enquanto manifestação do ser social, cultura não pode ser entendida num modelo estático e puro, ela se dá no âmbito das relações sociais e, portanto, não existe cultura isolada e pura. (MARX e ENGELS, 2007; EAGLETON, 2005; WOLF, 2003 e 2005; SILVA, 2011 e 2015).

Essa compreensão de cultura, enquanto produto originário das relações humanas e da satisfação de suas necessidades, abre a possibilidade de compreender a plasticidade da organização social Guarani. Os Guarani incorporavam “coisas novas e pessoas” e as enquadravam em seus códigos estruturais, reproduziam-se com pouca variação na cultura material, assimilavam pessoas de outras etnias e adaptavam-se muito bem aos ambientes do Sul. “O que garantia essa reprodução era a plasticidade da organização social, política e do parentesco de um lado e, do outro lado, a grande capacidade de se adaptar ao meio, adquirindo novidades para a subsistência, medicina e matérias-primas” (NOELLI, 1999-2000, p. 248).

Essa concepção abre, ainda, a possibilidade de compreendermos a cultura historicamente considerando as práticas culturais indígenas, frente à luta pela demarcação e, no atual momento de avanço das forças capitalistas, pela manutenção dos direitos conquistados. As práticas culturais e expressões da cultura corporal: nos rituais (os movimentos realizados pelos *Txamoi*, durante as rezas e os movimentos dos jovens que participam também da reza);

⁶⁵ Entrevista com a *Djarei* (avó, sábia) D. Júlia, concedida na TI São Jerônimo, em abril de 2016.

nas festas (as práticas de lutas, de corridas, de arco e flecha e a reprodução que as crianças realizavam ao longo das festas), todas essas produções culturais, são produções históricas. Suas presenças e reproduções na escola só farão sentido para a educação se forem feitas a partir da compreensão histórica dessas práticas e não a partir de concepções idealistas e folclorizadas, pois destituídas de contexto histórico e teórico não podem contribuir com a educação escolar indígena.

4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NAS ESCOLAS DAS TI GUARANI NO NORTE DO PARANÁ

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece, em seu artigo de número 13, que é incumbência dos professores participarem da elaboração do Projeto Pedagógico da escola, o qual deve ser cumprido via plano de trabalho. Neste sentido, os professores são, segundo Veiga (2008), “[...] vinculados aos processos de socialização, sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão” (VEIGA, 2008, p. 23). Tal vinculação, segundo as autoras, pode resultar em propostas, planos de ensino, atividades, além de novas formas de organizar o trabalho pedagógico.

Para tanto, o Projetos Político-Pedagógico (PPP) indica “[...] um rumo, uma direção, um sentido explícito, para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA; 2008, p. 13). É, portanto, algo que se intenta realizar com base no que há de real na escola e, sendo assim, deve ser “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1995, p. 13). Compreende-se, desta forma, que o PPP é uma construção coletiva realizada pelos sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico, constitui-se em uma ação intencional, com sentido explícito. O PPP é, deste modo, “[...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1995, p. 13).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, Veiga (1995) explica que há dois níveis que devem ser contemplados no PPP, “[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 1995, p. 14). Nesta perspectiva, a possibilidade de se construir o PPP revela uma relativa autonomia da escola colocando-a como espaço público possuidor de uma identidade própria, que se abre ao diálogo, ao debate e à reflexão e participação coletiva.

A partir desta compreensão de Projeto Político-Pedagógico e das possibilidades que se apresentam a partir dos processos de sua construção, objetivamos nesta seção apresentar as escolas indígenas Guarani no norte do Paraná e seus PPP, bem como as concepções de educação física presentes nos documentos e suas manifestações nas aulas observadas. Retomando um dos objetivos a que nos propomos inicialmente, nosso intuito é identificar e verificar se os

elementos da cultura corporal Guarani estão presentes nos documentos norteadores e nas práticas pedagógicas nas aulas de educação física.

4.2 As Escolas e a Educação física nas TI no norte do Paraná

O Estado do Paraná por meio da Deliberação nº 009/02 (PARANÁ, 2002) reconheceu a categoria Escola Indígena como o estabelecimento, localizado nas terras indígenas e que oferece a educação escolar no âmbito da Educação Básica. Deliberou ainda, no Art. 2º que:

A Escola Indígena terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando um ensino intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (PARANÁ, 2002, p. 1).

Deliberou, também, que a organização e funcionamento se daria nas terras habitadas pelas comunidades indígenas mesmo que em Municípios contíguos para atender exclusivamente às comunidades indígenas. A atividade docente deveria ser exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. O ato de criação da Escola Indígena ficou, portanto, à cargo do Poder Executivo do Estado e a Escola Indígena seria criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa e anuência da comunidade.

Esta resolução (PARANÁ, 2002), em seu artigo 7º, determinou que a manutenção dos estabelecimentos de ensino é de competência do Poder Público Estadual e estipulou um prazo de três anos para que as escolas mantidas pelos municípios passassem à responsabilidade do Estado, que apoiaria técnico-pedagógica, administrativa e financeiramente as Prefeituras Municipais, com gestão compartilhada para oferta e execução da educação escolar indígena no município. A regulamentação administrativa das escolas indígenas, o provimento dos recursos humanos, materiais e financeiros foram colocados à cargo das Secretarias de Estado e Municipais da Educação, que assumiriam, também, as responsáveis pelo provimento de cursos de complementação pedagógica para formação de professores atuantes nas escolas em colaboração com as universidades e instituições de nível equivalente.

Posteriormente, a Resolução nº 2075 de 23 de maio de 2008 (PARANÁ, 2008), autorizou os estabelecimentos de ensino que funcionavam em terras habitadas por comunidades indígenas fossem reconhecidos como **Escolas da Rede Estadual** e identificados como **Escola**

Estadual Indígena (EEI), independentemente do nível e modalidade de ensino ofertado. O pedido de autorização de funcionamento deveria ser direcionado à Secretaria de Estado da Educação, a formulação do projeto político-pedagógico haveria de ser realizada para cada escola ou etnia com anuência das comunidades em diálogo com a SEED/DEDI/NREs (Secretaria de Estado da Educação/Departamento da Diversidade/Núcleo Regional de Educação), com base nos documentos que norteiam e regulamentam a Educação Escolar Indígena.

Essa resolução garantiu ainda as funções de diretor, corpo docente e profissionais da área administrativa nas EEI. A regulamentação orçamentária e os espaços físicos são assim tratados nesta resolução:

Art. 8º Organizar os espaços físicos das escolas de forma a atender às especificidades da proposta pedagógica da escola, aos recursos e materiais didáticos existentes, às necessidades dos educandos e às práticas socioculturais, econômicas e religiosas que caracterizam a etnia indígena atendida, ouvida a comunidade.

Art. 9º Garantir às escolas estaduais indígenas os recursos destinados às demais escolas que integram a rede estadual de ensino, devendo as necessidades específicas destas escolas serem contempladas pelos recursos a que se refere a Lei n.º 9.424/1996 (PARANÁ, 2008, p. 8).

Ainda com relação a dotação orçamentária, as EEI foram incluídas como beneficiárias do Fundo Rotativo, do Programa Nacional de Alimentação Escolar, bem como do convênio de Transporte Escolar efetivado entre o Governo do Estado do Paraná e o Município. Tal estadualização não foi efetivada dentro do prazo inicialmente estipulado, então o Parecer nº 423/07 (PARANÁ, 2007) informou que 24 escolas indígenas sob dependência administrativa municipal ainda aguardavam estadualização e o prazo final para o processo foi estendido até o final do ano de 2008.

Atualmente existem 37 estabelecimentos de ensino localizados em 27 Terras Indígenas no Estado do Paraná (PARANÁ, 2015; PARANÁ, 2012). Há grande rotatividade de professores nas escolas indígenas no Paraná, nas quais

[...] trabalham nas 37 escolas indígenas estaduais um total de 875 profissionais de educação, dos quais 353 são indígenas (40%) e 522, não indígenas (60%). Estes distribuem-se nas funções de pedagogos, professores bilíngues, professores de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio e agentes administrativos I e II. Os denominados professores bilíngues são, em regra, educadores indígenas formados pelos cursos de magistério indígena organizados pela SEED no período de 2006 a 2012. Majoritariamente, os profissionais da educação (indígenas e não indígenas) que atuam nas escolas

indígenas estaduais possuem vínculo temporário com a SEED (por meio de PSS), vínculo esse que é renovado ou não anualmente por meio de edital público e declaração de aval do cacique da comunidade (AMARAL; FRAGA, 2016, p. 177).

Destes 37 estabelecimentos, como se pode ver na Tabela 1, um total de 18 estão situados em comunidades habitadas por povos Guarani, 14 deles são Escolas Estaduais Indígenas (EEI), que ofertam educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais (ensino de 9 anos). Os outros 4 estabelecimentos são identificados como Colégios Estaduais Indígenas (CEI)⁶⁶ que ofertam, além das modalidades oferecidas pelas EEI, o ensino médio. Há também a oferta de educação especial, salas multifuncionais, além de educação de jovens e adultos.

As EEI em comunidades Guarani atendem um total de 1.851 alunos, o quadro funcional destas escolas é composto por 18 diretores (apenas na escola da TI Pinhalzinho o diretor é indígena), 31 pedagogos, 277 professores e 90 funcionários de apoio técnico pedagógico e auxiliar geral. Quanto aos professores, 137 deles são indígenas, em sua maioria não licenciados, 34 destes professores trabalham com educação física nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio, 17 deles são indígenas e estes estão cursando a licenciatura em Educação Física ou são oriundos do Magistério Indígena.

Há uma escola em cada uma das quatro terras indígenas que compõem o grupo focal de nosso estudo – TI Laranjinha; TI Pinhalzinho; TI Yviporã Laranjinha (Posto Velho); TI São Jerônimo – com um corpo funcional que soma 92 funcionários (diretores, professores, técnicos e auxiliares) e atende 456 alunos. As escolas possuem 1 diretor cada, sendo o professor indígena⁶⁷ Jefferson Gabriel Domingues diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, na TI Pinhalzinho. São 6 o número de pedagogos que atuam nas escolas de nosso grupo focal, 4 deles indígenas e 21 técnicos.

Quanto aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas Guarani, obtivemos acesso aos documentos, aqui descritos, quando contatamos as equipes diretivas das escolas das Terras Indígenas do grupo focal. Esses documentos estão diretamente atrelados à organização e gestão das escolas. Veiga (2008) considera que o PPP não é apenas um rearranjo formal da escola,

⁶⁶ Ao longo do texto utilizarei apenas a designação EEI

⁶⁷ A EEI Yvy Porã na TI Pinhalzinho é uma exceção dentre todas as 37 EEI no Estado do Paraná, pois é a única que possui diretor, pedagoga e professor de educação física indígenas.

Número Indicador	Município	Núcleo Regional de Educação	Terra Indígena	Escola	Direção		Pedagogo		Professor		Professor Ed. Física		Apoio Téc./ Aux. Geral		Número de matrículas
					Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	Não Indígena	Indígena	
1	Abatiá	Jacarezinho	Yviporã Laranjinha	EEI Nimboeaty Mborowtxa	1		1		4	3		1		3	15
2	Campo Mourão	Campo Mourão	Tekoha Vera Tupã'i	EEI Tape Aviru	1										
3	Chopinzinho	Pato Branco	Mangueirinha (Palmeirinha)	EEI Vera Tupã	1		2		15	7			2	2	140
4	Diamante do Oeste	Toledo	Tekoha Itamarã	EEI Araju Porã	1		2		3	5	1		2	2	32
5	Diamante do Oeste	Toledo	Tekoha Anetete	EEI Kuaa Mbo'e	1		1		14	7	2		4	3	178
6	Espigão Alto do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Rio das Cobras (Pinhal)	CEI Valdomiro Tupã Pire de Lima	1		1		19	6	2		2	5	160
7	Guaíra	Toledo	Tekoa Marangatu	EEI Mbyja Porã	1		8		6	21		3	4	4	90
8	Inácio Martins	Irati	Rio D' Areia	EEI Arandu Miri	1		1		8	12	1	2	1	2	46
9	Nova Laranjeiras	Laranjeiras do Sul	Rio das Cobras (Aldeia Lebre)	CEI Carlos A. C. Machado	1		2		16	11	2		2	5	103
10	Paranaguá	Paranaguá	Ilha da Cotinga	EEI Pindoty	1		2		3	6	1	1		4	28
11	Piraquara	Área Metro. Norte	Araçai	EEI Mbya Arandu	1		1		4	6	1	1		4	174
12	Santa Amélia	Cornélio Procópio	Laranjinha	EEI Tudja Nhanderu	1			1	2	6		1		4	30
13	Itaipulândia	Foz do Iguaçu	Tekoha Ati Miri Itacorá	EEI Arandu Renda	1		1			5		2	1	3	25
14	São Miguel do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Santa Rosa do Ocoy	CEI Teko Nemoingo	1		2		19	12	3	3	6	7	402
15	Guaraqueçaba	Paranaguá	Cerco Grande Kuaray Oguatá Porã	EEI Kuaray Oguata Porã	1		1			4		1	1	2	9
16	Tomazina	Ibaiti	Pinhalzinho	EEI Yvy Porã		1		1	8	5	1			3	40
17	Turvo	Guarapuava	Kae Ju Pora	EEI Arandu Pyahu	1		1		2	3	1			3	8
18	São Jerônimo da Serra	Cornélio Procópio	São Jerônimo	CEI Cacique Kofej	1		1	2	18	17	2	2	2	7	371
				Subtotal	17	1	27	4	141	136	17	17	27	63	
				TOTAL	18		31		277		34		90		1851

Tabela 1 - Escolas e Colégios Estaduais Indígenas Guarani no Paraná. **Fonte:** Dia a dia educação. Consultas – gestão escolar, dados de 2017 (PARANÁ, 2017).

[...] é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em m contexto mais amplo que influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 2008, p. 11-12),

A gestão democrática das escolas brasileiras é assegurada pela legislação educacional vigente, isto é, tanto na Constituição de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 1996. Tal gestão deve ser realizada de forma coletiva e ser orientada pelo que a LDB chama de Projeto Político Pedagógico. É um importante instrumento de trabalho coletivo, possibilitando a composição da identidade da escola, dos posicionamentos políticos e das diretrizes de trabalho coerentes com cada realidade (WANDERER; PEDROZA, 2010). O PPP carrega as ações da escola e é fruto de processo contínuo de produção, reflexão e discussão. Deve, portanto, demonstrar a preocupação com as questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, além da organização espaço-temporal do ambiente escolar de forma a atender as necessidades dos escolares (NOVAK; MILESKI, 2012).

De modo geral, apresentar esse panorama da educação escolar indígena no estado do Paraná, ajuda-nos a compreender em específico, a realidade das escolas Guarani situadas nas TI ao norte do estado. Perceber que se situam em uma rede de ensino, composta de pelo menos 37 escolas, com um universo de pelo menos, 270 professores, a grande maioria contratados por Processo Seletivo Simplificado e em regime de contrato de dois anos, o que gera grande rotatividade de professores nessas escolas. Nos itens a seguir dedicamo-nos a descrever e analisar a educação em sua organização político pedagógica, bem como tratar dos aspectos específicos da educação física em face de tal organização.

4.2.1 A organização da educação e da educação física na Escola da TI Laranjinha

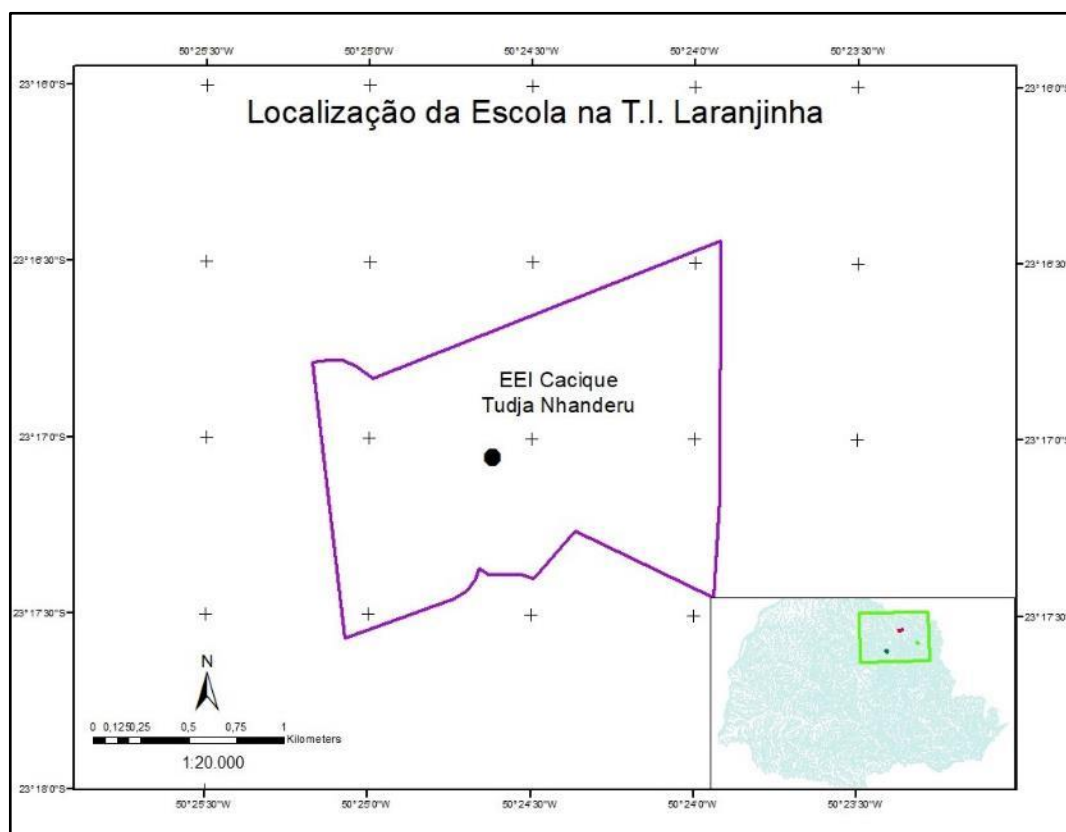


Figura 19 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola. **Fonte:** O autor.

Na **TI Laranjinha** está localizada a Escola Estadual Indígena Cacique Tudja Nhanderu – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (Figura 19). A escola é mantida pelo governo do Estado do Paraná e coordenada pelo Núcleo Regional de Educação⁶⁸ de Cornélio Procopio. A equipe escolar é composta por um quadro funcional com 14 pessoas, 1 diretora, 1 pedagoga e 8 professores e atendem 30 alunos matriculados (Tabela 1). O professor de

⁶⁸ O governo do Estado do Paraná aprovou, por meio do Decreto nº 1393 de 5 de setembro de 2007 (PARANÁ, 2007a), o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação -SEED (Anexo do Decreto). Por meio desse regulamento, estabeleceu-se a descentralização administrativa da SEED, que atuaria regionalmente no Estado por meio dos Núcleos Regionais de Educação – NRE's. Ao todo no Estado são 32 NRE's cujas competências estão delineadas no artigo 30 do referido decreto: I. a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria; II. a coleta de informações e caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; III. a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; IV. a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; e V. o desempenho de outras atividades correlatas (PARANÁ, 2007a, p. 7).

educação física é indígena e cursa a licenciatura em educação física na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no município de Jacarezinho - PR.

Em termos estruturais a escola é composta de um prédio de alvenaria cercado com muro e alambrado. Comporta três salas de aula em bom estado de conservação, bem iluminadas e arejadas, nestas salas são atendidos alunos de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Além das salas, a escola possui uma secretaria pequena, com um computador e uma impressora. Possui dois banheiros, que são utilizados tanto por professores quanto alunos e funcionários. Há, ainda, uma cozinha com equipamentos necessários para o preparo das refeições e conservação dos alimentos, bem como um refeitório amplo equipado com televisor, DVD, Data Show, três mesas para as refeições, bebedouro e ventilador, ao lado da cozinha existe uma pequena despensa para guardar os mantimentos. A escola não possui quadra ou campo de esportes, apenas um pátio descoberto à frente do prédio, onde as aulas de educação física são realizadas. É neste espaço que a EEI Cacique Tudja Nhanderu, por meio de seu corpo funcional, exerce a função institucional de promover a educação escolar indígena para as crianças da comunidade da TI Laranjinha.

A seguir apresentamos as concepções de criança, educação, pedagogia e educação física como estão delineadas no PPP desta escola (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015)⁶⁹.

Em seu PPP, a escola argumenta que a concepção de criança é historicamente construída, em constante mudanças e não possui forma homogênea nem mesmo em uma mesma sociedade ou período. O documento fundamenta-se em Vygotsky para argumentar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social, a partir da inserção num dado contexto cultural e a participação em práticas sociais historicamente construídas. A infância é o tempo de formação do ser humano, cujo brincar é direito fundamental. É possível apreender no PPP, ainda, a concepção de criança para o povo Guarani.

Para o povo guarani é somente quando a criança começa a andar e a pronunciar as primeiras palavras é que se estabelece o vínculo com o mundo humano. É no convívio cotidiano que a criança se desenvolve e aprende conhecimentos e saberes com os seus pais e avós.

A criança guarani se desenvolve livre e independente. Nesta cultura há o respeito dos pais e da sociedade pela autonomia infantil. O processo educativo

⁶⁹ Ao referenciar os documentos (PPP) que tivemos acesso ao longo da pesquisa, utilizaremos por padrão de referência a norma 6023:2002 da ABNT que assim orienta a referência de Autor entidade: As obras de responsabilidade de entidade (órgãos governamentais, empresas, associações, congressos, seminários etc.) têm entrada, de modo geral, pelo seu próprio nome, por extenso. Usaremos, portanto, o nome por extenso “Escola Estadual Indígena” na seção de Referências bibliográficas e nas chamadas no texto a abreviação E.E.I. seguido do nome da escola referente e ano do documento.

da criança guarani não é permeado de métodos de repressão, mas por meios voltados ao seu crescimento e bem-estar físico. A infância é o período em que a criança deve ser cercada de grande cuidado, afeto e carinho pelos pais, como também por crianças mais velhas (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 14, grifo do autor).

Pode-se compreender que, o modo da criança Guarani se desenvolver é permeado pelo contato com o meio social. Na infância a criança cercada de cuidados irá estabelecer interações construindo conhecimento, utilizando, para tanto, diferentes linguagens num intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 14). Desta forma o documento explicita que cabem aos adultos a tarefa de trabalhar, educar, construir, ao passo que às crianças cabem o papel de brincar.

O brincar é visto no documento como a atividade fundamental no processo de aprender e se desenvolver das crianças, pois amplia as relações e interações da criança com o mundo, com o grupo social e com a cultura em que estas se encontram inseridas. Neste sentido, o PPP indica que o “[...] brincar infantil é um processo de atividade intelectual que precede o conhecimento da realidade pela criança. É um meio para conhecer o que a rodeia, uma forma de comprovar, atribuindo, de modo efetivo, significado aos conhecimentos adquiridos (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 15).

Partindo desse entendimento de criança, de aprendizagem e de atuação do adulto, o PPP estabelece o papel da escola afirmando que esta deve

[...] oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 15).

Nessa compreensão, a educação é uma prática social que estabelece uma relação entre a criança, o conhecimento científico e a cultura, para que nesta interação abram-se as possibilidades de a criança apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Além desta compreensão de educação, que se aproxima da Teoria Histórico Cultural, o documento

apresenta também a concepção de aprendizagem Guarani, ao estabelecer que este povo tem seus processos próprios de transmissão de conhecimentos e aprendizagem.

Além do conhecimento divino, valorizam os conhecimentos individuais adquiridos ao longo da vida. Os mais velhos são dotados de maior sabedoria e ocupam o espaço central de transmissão dos conhecimentos, fazendo circular entre seu povo as belas palavras, orientando as condutas moralmente aceitas em sociedade. A oralidade é a forma de transmissão de saberes mais valorizada entre os Guarani. O aprendizado ocorre através de experiências individuais e pelas histórias de seus antepassados (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 15).

É, portanto, mediante a oralidade que se transmite o conhecimento de geração a geração, no convívio com os mais velhos, ao ouvir suas histórias e seus conselhos. Melià (1999) indica que esta prática, isto é, por meio da educação indígena que se perpetuam os ritos, as crenças e a cosmologia do grupo, bem como inserida nessas práticas acontece a ação pedagógica tradicional.

As relações entre o conhecimento e a cosmologia do grupo pode dar-se nas aulas de educação física. Assim, essa disciplina é apresentada no (PPP) da Escola como uma disciplina específica e intercultural que deve acontecer dentro e fora da escola. Podendo constituir entre seus conteúdos as diferentes manifestações e práticas da comunidade indígena, tais quais a “[...] ornamentação e a pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), bem como as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar e pescar, etc” (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 48).

Segundo o PPP (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015), o corpo humano é tido um elemento fundamental no mundo dos indígenas brasileiros, prepará-lo e educá-lo é muito importante em suas culturas, mas isso deve ser feito por meio de métodos próprios de aprendizagem. Na concepção do documento há 3 motivos para a educação física ser incluída no currículo escolar. O primeiro deles é para que as crianças e jovens possam aprender sobre os esportes que chegam à comunidade pelos meios de comunicação e do contato com não-índios.

O segundo motivo diz respeito à questão da saúde, pois a redução dos territórios indígenas, a fixação em aldeias, bem como a instalação de fazendas e conseqüente destruição das matas e do bioma ao redor das TI levou ao rareamento de atividades como a caça e a pesca conseqüentemente modificando as atividades físicas e os hábitos alimentares dos povos indígenas, tornando a preocupação com a saúde destes povos um dos objetivos centrais da disciplina.

Por fim, o terceiro motivo para se justificar a educação física na escola indígena se refere aos aspectos culturais indígenas e o abandono de suas práticas culturais por influência do contato com a sociedade nacional. Segundo o PPP a escola pode ajudar no enfrentamento desta situação, pois “[...] quando for do interesse dos índios, elementos de sua ‘cultura corporal de movimento’ que, em outros tempos, eram praticados sem que existisse escola, podem fazer parte das aulas de Educação Física” (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 49).

Portanto, segundo o documento a educação física deve transmitir aos alunos conhecimentos próprios da área para que se possa complementar a educação corporal que os alunos recebem fora da escola. A educação física, segundo o documento, deve estar a serviço da comunidade para a revitalização de algum conteúdo da “cultura corporal de movimento indígena” sempre que se decidir pelo “resgate” de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade. Como metodologia de trabalho o PPP propõe que os conteúdos sejam apresentados

[...] de forma gradativa e progressivamente, no nível mais simples ao mais complexo, sendo um processo contínuo. O professor deve começar nas séries iniciais com estruturas simples e progressivamente, chegar a estruturas mais complexas, permitindo que cada uma vivencie uma variedade de atividade motora (assimilação). Deve também permitir que elas disponham de tempo suficiente para se familiarizar com o movimento (acomodação), dando oportunidade para que tomem suas próprias decisões em relação a forma de se movimentar e manter seu corpo sob controle (adaptação). A duração e a complexidade das atividades devem estar de acordo com o nível e desenvolvimento da criança (equilíbrio) (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 49-50).

Em seguida o PPP apresenta os objetivos da educação física – Quadro 3 – é interessante denotar alguns conceitos que se colocam nesses objetivos, tais quais: contribuir para uma vida saudável, o reconhecimento e respeito a regras, adotar atitudes de respeito com outros, oportunizar uma visão crítica do mundo, limites e possibilidades pessoais, metas pessoais qualitativas e quantitativas, interferir em seu meio de forma autônoma, direitos do cidadão, transformar a prática esportiva, responsabilidade, desenvoltura e interesse, atitude cooperativa e solidária, resolver situações de conflitos.

- Contribuir para a educação corporal e uma vida saudável.
- Entender a Educação Física, não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas.
- Estabelecer regras fundamentais teóricas, táticas na realização de jogos e brincadeiras.
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situação lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de preconceito, violência e discriminação.
- Integrar a Educação Física ao processo pedagógico, como elemento fundamental para a formação humana do aluno oportunizando uma visão crítica do mundo e da sociedade na qual está inserido.
- Conhecer as possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer metas pessoais qualitativas e quantitativas.
- Conhecer, reorganizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.
- Trabalhar todas as atividades físicas propostas com responsabilidade, desenvoltura e interesse.
- Transformar a prática esportiva de simples divertimento em objeto de conhecimento.
- Participar de diferentes atividades corporais procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.
- Participar em diversos jogos principalmente os indígenas, respeitando as regras e não discriminando os colegas.
- Explicar e demonstrar de brincadeiras antigas e atuais aprendidas em contextos extras – escolares
- Participar e apreciar de brincadeiras ensinadas pelos mais velhos da comunidade.
- Resolver situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor.
- Diferenciar as regras dos diferentes jogos.
- Utilizar habilidades em situações de jogos, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal.
- Resolver problemas corporais individualmente.
- Avaliar o próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor.
- Participar em brincadeiras cantadas.
- Criar brincadeiras cantadas.
- Acompanhar uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo.
- Apreciar e valorizar as danças pertencentes à localidade.
- Participar em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano.
- Participar em atividades rítmicas e expressivas.
- Utilizar as habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, brincadeiras e danças.
- Desenvolver as capacidades físicas durante os jogos, brincadeiras e danças.
- Diferenciar as situações de esforço e repouso.

Quadro 3- Objetivos da educação física elencados no PPP da E.E.I. Cacique Tudja Nhanderu. **Fonte:** O autor (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015).

Na sequência dos objetivos, o PPP apresenta como conteúdos estruturantes⁷⁰ as Manifestações esportivas; Manifestações ginásticas; as Manifestações estéticas-corporais na dança e no teatro; os Jogos, brinquedos e brincadeiras.

Como conteúdos básicos (Quadro 4), o PPP elenca conteúdos iguais para os 3 primeiros anos do ensino fundamental, trabalhos com o reconhecimento da imagem do próprio corpo, jogos, brincadeiras de roda, danças e ritmos atividades de força e mudanças no próprio corpo, além de trabalhos com lateralidade e danças indígenas e não indígenas. Para o 4º ano do ensino fundamental, são elencados conteúdos relacionados aos conteúdos estruturantes, mas não constam especificações e abrangências de cada uma dessas manifestações. Figuram os jogos recreativos e populares, danças, cantigas populares e de roda, os brinquedos cantados, dentre as manifestações esportivas especificamente o Futebol e as competições. Já para o 5º ano do ensino fundamental, os conteúdos são os abarcados nas Manifestações estéticas-corporais; Jogos, brinquedos e brincadeiras; e, ainda, Manifestações esportivas.

⁷⁰ A organização dos conteúdos em estruturantes, básicos e específicos seguem as determinações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para educação física do Estado do Paraná. “Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2008a, p. 25). “Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. [...] No plano [de trabalho docente], se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar” (PARANÁ, 2008a, p. 26-27).

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
<ul style="list-style-type: none"> • A imagem do próprio corpo (espelho); • Jogos de imitar; • Brincadeiras de roda (cantigas de roda); • Danças, ritmos; • Pular corda; • Atividades de força; • Mudanças corporais (de cada criança); • Lateralidade; • Jogos populares e recreativos; • Danças, ritmos; • Atividades de relaxamento (exercícios imaginários – percepção dos sinais vitais); • Imitar o outro (movimentos, atitudes espelhadas – sombra); • Danças indígenas e não indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A imagem do próprio corpo (espelho); • Jogos de imitar; • Brincadeiras de roda (cantigas de roda); • Danças, ritmos; • Pular corda; • Atividades de força; • Mudanças corporais (de cada criança); • Lateralidade; • Jogos populares e recreativos; • Danças, ritmos; • Atividades de relaxamento (exercícios imaginários – percepção dos sinais vitais); • Imitar o outro (movimentos, atitudes espelhadas – sombra); • Danças indígenas e não indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A imagem do próprio corpo (espelho); • Jogos de imitar; • Brincadeiras de roda (cantigas de roda); • Danças, ritmos; • Pular corda; • Atividades de força; • Mudanças corporais (de cada criança); • Lateralidade; • Jogos populares e recreativos; • Danças, ritmos; • Atividades de relaxamento (exercícios imaginários – percepção dos sinais vitais); • Imitar o outro (movimentos, atitudes espelhadas – sombra); • Danças indígenas e não indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos recreativos; • Danças; • Cantigas de roda; • Jogos populares; • Brinquedos cantados; • Futebol; • Competições. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos brinquedos e brincadeiras <ul style="list-style-type: none"> • Jogos Motores; • Intelectivos Dramáticos; • Imitação. • Manifestações estéticas-corporais na dança e no teatro <ul style="list-style-type: none"> • Dança; • Danças folclóricas Danças populares. • Danças e coreografias: blocos de afoxé, Olodum, Timbalada, trios elétricos, escolas de samba; • Jogos rítmicos. • Manifestação esportiva <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade; • Equilíbrio; • Força; • Resistência Flexibilidade.

Quadro 4 - Conteúdos básicos da educação física para cada ano do ensino fundamental elencados no PPP da E.E.I. Cacique Tudja Nhanderu. **Fonte:** Elaborado pelo autor (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015).

No que diz respeito à avaliação, o PPP (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015) determina que esta deve ser contínua, possibilitando identificar os progressos do aluno ao longo do ano letivo. Fundamentado na LDB 9394/96, o PPP indica que por meio da “[...] avaliação diagnóstica, tanto o professor quanto os alunos poderão revisitar o trabalho realizado até então, para identificar lacunas no processo pedagógico, planejar e propor encaminhamentos que superem as dificuldades constatadas” (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 53-54). Para que a avaliação possa ser levada a cabo, o PPP indica como instrumentos avaliativos: o Caderno registro, a Pesquisa, as Gincanas e as Competições com regras.

Realizamos a observação de uma aula de educação física na E.E.I. Cacique Tujá Nhanderu, para o 4º ano do ensino fundamental. Reconhecemos que os dados aqui descritos não têm validade quantitativa, mas servem para os propósitos desta pesquisa como dados qualitativos, que nos possibilitam tecer relações entre os documentos aqui analisados, as políticas nacionais elaboradas para atender a educação escolar indígena e as práticas pedagógicas da educação física nas TI estudadas. Após uma entrevista com a equipe pedagógica desta escola – mais especificamente com a diretora e pedagoga – observei que o professor de educação física iniciava sua aula com a turma. A escola dessa TI não tem espaço para as aulas de educação física, fomos posteriormente informados que o professor ora usa o pátio à frente, ora leva as crianças a um campo de futebol que fica do lado de fora da escola.

O professor de educação física pediu aos alunos que se organizassem em uma coluna, isto é, um aluno por detrás do outro, à frente desta, mais ou menos 2 metros de distância, enfileirou 5 cones, e distante dos cones, uns 4 metros à frente, colocou outro cone – Figura 20. O professor demonstrou aos alunos a forma de conduzir a bola e como eles iriam realizar a atividade, enquanto demonstrava ele explicava aos alunos como fazer os movimentos para conduzir a bola.

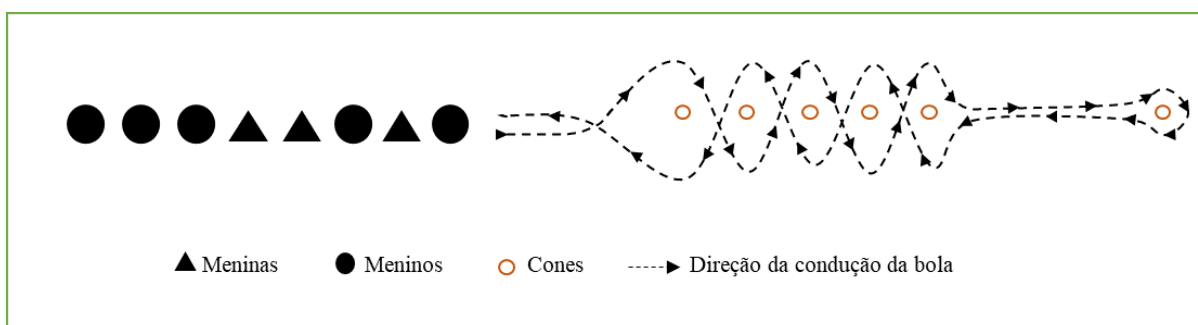


Figura 20 – Representação da atividade aplicada na aula de educação física. **Fonte:** Elaborado pelo autor.

Ao comando do professor, o primeiro aluno da coluna começaria a tocar a bola de futebol, conduzindo-a com os pés enquanto driblava⁷¹, zigzagueando por entre os cones, ao transpassar a fileira de 5 cones, o aluno deveria avançar conduzindo a bola até o cone mais distante contornando-o, para em seguida retornar novamente zigzagueando entre os cones. Ao chegar à coluna de alunos, deveria passar a bola ao próximo aluno e dirigir-se para o fim da coluna. Os alunos fizeram entusiasmados a primeira rodada de atividades, posteriormente começaram a se distrair e inventar pequenas brincadeiras enquanto aguardavam na coluna que o próximo amigo fosse conduzir a bola. O professor insistiu que cada um realizasse a atividade por pelo menos 2 vezes cada um. Em seguida ele liberou os alunos para jogarem futebol ou brincar de qualquer outra atividade que desejasse. Em posterior conversa com o professor soube que ele cursava pedagogia, mas que fora atleta de futebol anteriormente e, por esse motivo, estava atuando como professor de educação física. Disse ainda, haver dificuldade de trabalhar com turmas pequenas, com a falta de material e local apropriado para a prática de atividades físicas.

O futebol, juntamente com competições, consta na relação de conteúdos a serem ministrados ao 4º ano, como pode-se observar no Quadro 4, contudo é interessante notar que é a única manifestação esportiva listada, e que a sequência de trabalho no 5º ano aparece em manifestação esportiva, as seguintes aptidões físicas: velocidade, equilíbrio, força, resistência e flexibilidade. Dentre as diferentes abordagens⁷² de educação física que se apresentam para o trabalho pedagógico do professor, a que mais se adequa ao trabalho com essas habilidades, bem como às atividades de estafetas, como demonstrado na figura 20, é a Desenvolvimentista de Tani et al (1988). Para esta abordagem, o trabalho da educação física se ocupa do movimento humano e do comportamento motor. Com base na importância dada às experiências motoras, os professores devem compreender as “habilidades motoras”, as “habilidades perceptivas” e as “habilidades específicas”, a partir das quais o professor poderá trabalhar os “padrões fundamentais de movimento” (TANI, et al, 1988, p. 67-75).

⁷¹ O drible é um fundamento geralmente relacionado aos esportes coletivos e pode ser definido como “[...] reter a posse de bola ou conduzi-la ao alvo do jogo sem cometer violações” (PAES; BALBINO, 2009, p. 78). Para o Coletivo de autores (SOARES et al., 2012), o drible é um dos fundamentos de alguns esportes e deve ser sistematizado na forma de técnicas e de táticas para, então, ser ensinado como conteúdo da educação física. Ainda, segundo Paes e Balbino (2009) as modalidades basquetebol, futebol, handebol e voleibol podem ser consideradas esportes coletivos. Para esses autores “[...] Os jogos coletivos possuem, do ponto de vista tático, basicamente dois sistemas: defensivo e ofensivo; a passagem de um sistema para o outro é compreendida como transição; portanto, os jogos coletivos são jogos de transição, em que as possibilidades de ter a posse de bola e perdê-la configuram-se como situações-problema, de inversão e da compreensão da lógica do jogo” (PAES; BALBINO, 2009, p. 78).

⁷² As diferentes abordagens de educação física serão detalhadamente apresentadas na seção 6.4 desta tese.

Destacamos alguns aspectos no que tange a educação física como apresentada no PPP da escola Cacique Tudja Nhanderu, importante é a vinculação ao aprendizado dos esportes e à questão da saúde, bem como a ênfase na capacidade de recuperar práticas tradicionais da cultura Guarani. A perspectiva de conteúdo como aspectos da “cultura corporal de movimento”. Quanto ao aspecto metodológico, os conteúdos devem ser apresentados de modo gradativo e progressivo, permitindo aos alunos a assimilem a atividade motora, acomodem o movimento, adaptem sua forma de se movimentar e equilibrem seu nível de desenvolvimento. As atividades em aula priorizam o aspecto lúdico e recreativo, com ênfase em atividades de iniciação técnico-esportiva.

4.2.2 A organização da educação e da educação física na Escola da TI Pinhalzinho

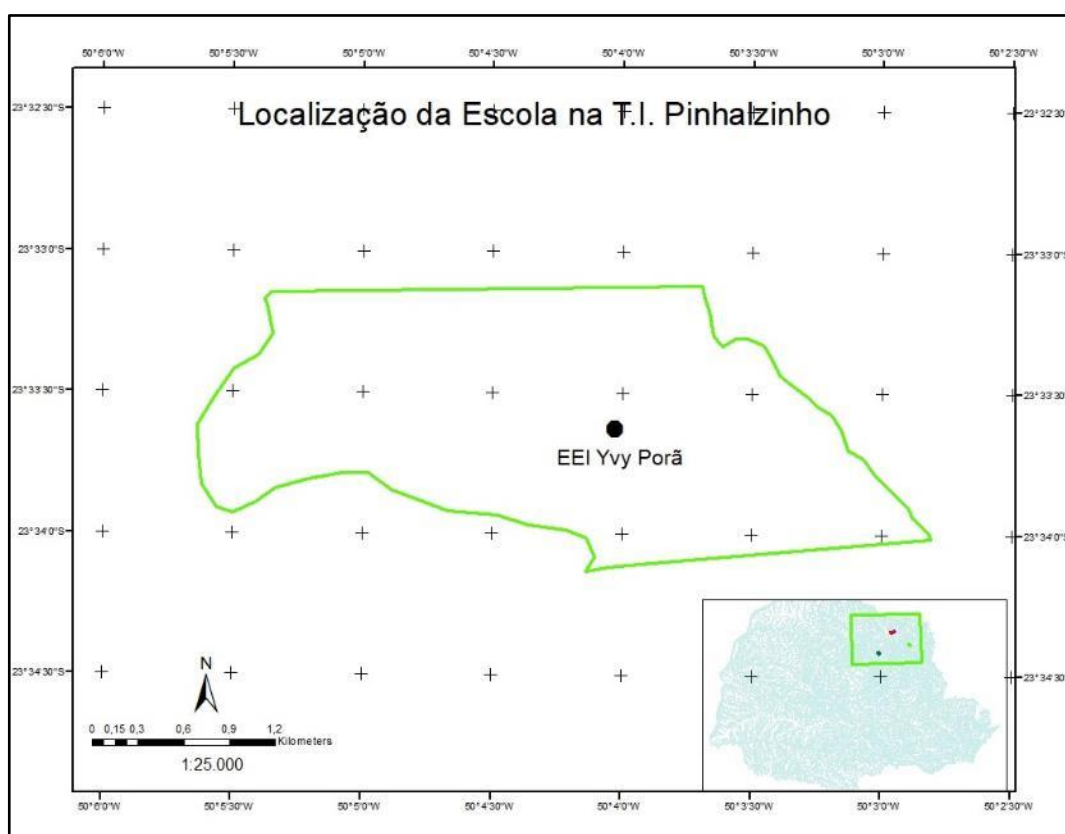


Figura 21- Mapa da área da TI mostrando a localização da escola. **Fonte:** O autor.

Na **TI Pinhalzinho** está localizada a Escola Estadual Indígena Yvy Porã - Educação Infantil e Ensino Fundamental (Figura 21). A escola é mantida pelo governo do Estado do Paraná e coordenada pelo Núcleo Regional de Educação de Ibaiti. A equipe escolar é composta

por um quadro funcional com 18 pessoas, 1 diretor (a única escola com um diretor indígena), 1 pedagoga e 13 professores, que atendem 40 alunos matriculados (Tabela 1). O professor atual⁷³ de educação física é não indígena com licenciatura plena.

Em termos **estruturais** a escola funciona em um prédio de alvenaria, cerado por alambrados com um pátio de gramado. Possui três salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, refeitório e dois banheiros, sendo um masculino e um feminino utilizado por alunos, professores e funcionários da escola. Possui, também uma pequena biblioteca, os professores e o diretor construíram um espaço no fundo da escola com estrutura circular e cobertura de sapé, que segundo o diretor da escola será usado para as aulas do professor de Língua Guarani. A escola não possui quadra ou campo de esportes, as aulas de educação física são realizadas fora dos limites da escola, em um barracão em construção emprestado à escola pela associação da comunidade.

Por ser a única escola do Estado que conta com diretor e pedagoga indígenas, a equipe diretiva-pedagógica têm realizado importantes transformações na organização curricular e pedagógica da escola, intensificando ações interculturais e bilíngues. Neste espaço a EEI Yvy Porã, por meio de seu corpo funcional, vai exercer a função institucional de promover a educação escolar indígena para as crianças da comunidade da TI Buscaremos apresentar as concepções de criança, educação, pedagogia e educação física como estão delineadas no PPP desta escola (E.E.I. YVY PORÃ, 2014).

O PPP da E.E.I Yvy Porã possui cinco seções: Apresentação; Identificação do Estabelecimento de Ensino; Ato Situacional; Ato Conceitual; e Ato Operacional; além de anexos. No primeiro item o documento é apresentado como uma proposta democrática, que pressupõe com base na LDB (BRASIL, 1996) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), um trabalho diferenciado para as escolas indígenas com a prerrogativa de autonomia da Escola para a realização do seu trabalho. De tal modo que, pautado na gestão democrática que a escola “[...] pretende atingir as expectativas da comunidade indígena local, tendo em vista, o objetivo principal da formação do cidadão consciente da sua identidade étnica e capaz de agir ativamente em seu meio local e também na sociedade que o cerca” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 1). Para tanto, o documento assegura que entre as metas a serem atingidas, atingir uma relação mais humana entre professores e alunos.

⁷³ Um dos professores indígenas que entrevistamos durante nossa pesquisa trabalhava com a disciplina de educação física nesta escola e frequentava o curso de graduação em educação física na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no município de Jacarezinho – PR, no período de escrita desta tese foi possível verificar que o mesmo já havia sido substituído no quadro funcional da escola.

Valorizando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, para o PPP o professor chamado de “o guia, o pesquisador e o mediador” deve, ao prover acesso ao saber científico, promover, também, “[...] uma educação intercultural onde os conhecimentos tradicionais estejam presentes, valorizando as estratégias e metodologias para a sistematização do conhecimento” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 1).

Na seção Ato Conceitual encontramos as concepções que norteiam a proposta presente no PPP da E.E.I. Yvy Porã (2014). No que diz respeito à função social, para o documento cabe à escola “[...] a coleta, a organização e socialização do saber humano, não só garantindo um fluxo histórico, sem interrupções, dos processos e/ou resultados cognitivos como aprimorando ou transformando conhecimentos até então já produzidos” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 20).

Partindo dessa compreensão, o PPP afirma que a humanidade transforma suas condições de vida por meio desse saber acumulado, na produção de bens materiais, sociais ou culturais, que satisfazem as necessidades criadas. O que, por sua vez, assegura à escola o papel de “[...] guardião do saber já existente como a responsabilidade de estabelecer novas relações” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 21). Somente nesse dinamismo é que a escola pode então estabelecer crítica às situações humanas, aos comportamentos sociais, bem como sobre os conhecimentos já produzidos. “[...] Nessa atuação intencionada objetiva sua função reflexiva sobre possibilidades reais de transformação” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 21).

Esta compreensão da instituição escolar fundamenta a filosofia da E.E.I. Yvy Porã que propõe “[...] uma aprendizagem de qualidade e voltada para a formação integral do cidadão apto a solucionar os problemas e capaz de entender e participar do meio no qual está inserido” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 21). Intrínseco a esta filosofia está a concepção de Educação, isto é, “[...] um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Assim busca-se uma concepção de homem e de mundo que supere a relação vertical, estabelecendo uma relação dialógica” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 24).

Fundamentado em Paulo Freire, o PPP afirma que tal relação dialógica advém da troca ocorrida no diálogo, o professor “[...] enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 24). De tal maneira que, a educação, para o documento, “[...] é construção, é libertar o ser humano do determinismo, reconhecendo o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 24).

Aos educandos matriculados na E.E.I. Yvy Porã é ofertado o ensino fundamental de nove anos. Portanto, a concepção de infância presente no documento afirma que,

A infância consiste num tempo da vida do ser humano que vai do 0 aos 12 anos incompletos, esse tempo apresenta características próprias onde as crianças fazem suas descobertas, desperta a sua curiosidade, onde a imaginação e a criatividade rolam soltas, onde o brincar se faz presente.

Toda criança tem o direito de brincar, criar, imaginar, experimentar, falar e ser ouvida, ter amigos, fazer escolhas, ter contato com a natureza, ser feliz, rir, chorar, conhecer a si mesma e ao outro e de ser amada e respeitada, relacionando-se e expressando-se de diferentes formas, acima de tudo ela tem o direito a ser criança.

Desde cedo a criança vê o mundo de sua forma, assim interpreta-o a seu modo, fazendo-o a sua maneira, construindo assim um caminho a ser seguido (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 26).

Neste sentido, a ideia de **construção do conhecimento** pela criança revela que, para o documento, o desenvolvimento humano se dá ao longo de um processo no qual são adquiridos a fala e a capacidade de caminhar, além da capacidade de conhecer a si mesmo enquanto desenvolve-se como ser humano. “[...] A cada etapa vencida eleva-se o nível de desenvolvimento, tendo consequência o aprendizado e o amadurecimento do aluno” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p.27). Ainda que conceba o amadurecimento do aluno, no processo de construção do saber, o documento afirma a necessidade de usar do conhecimento cotidiano prévio do aluno, bem como de meios lúdicos.

No que tange a disciplina de educação física, o PPP a concebe como aquela tem como objeto de estudo a cultura corporal, que perspectiva a formação humana em sua totalidade, abrangendo a prática dos movimentos corporais contextualizados em suas dimensões política, estética, moral e cívica. Apresenta na proposta curricular da educação física que, seu ensino

[...] na perspectiva da cultura corporal, tem como objetivo geral possibilitar aos alunos a vivência sistematizada de conhecimentos/habilidades da cultura corporal, balizada por uma postura crítica, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional e permanente, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, na perspectiva do lazer, da formação cultural e da qualidade coletiva de vida (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 73).

Neste sentido, a educação física é vista no documento (E.E.I. YVY PORÃ, 2014) como uma prática pedagógica necessária e concreta, um elo que oportuniza a valorização de experiências humanas e eminentemente corporais do movimento. Aliada ao desenvolvimento do intelecto, do cognitivo e da estrutura mental dos alunos, a educação física, para o documento deve fomentar o conhecimento acerca do movimento humano, para que no processo de ensino-aprendizagem o aluno conquiste sua autonomia e consciência crítica, tornando-o “[...] capaz de

atuar com competência e dignidade na sociedade em que vive e assim contribuir para a sua constante transformação” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 76).

Após essa apresentação geral da disciplina, o documento PPP elenca como conteúdos estruturantes para a educação: Jogos e brincadeira; Dança; Ginástica; Esporte; e Lutas (E.E.I. Yvy Porã, 2014, p. 77). Em sequência o documento apresenta os conteúdos básicos por série/ano do ensino fundamental, anos iniciais (Quadro 5) e anos finais (Quadro 6).

Estabelecidos os conteúdos segue-se a apresentação da metodologia, o documento indica trabalho de elementos que compõem o meio social e cultural dos alunos, o professor deve oportunizar condições para a compreensão histórica dos conteúdos, bem como dos fatos que ocasionaram as transformações nesses conteúdos. Além de propiciar ao educando a educação do corpo em movimento, a tomada de consciência, o domínio corporal, a exploração motora, para que o aluno possa vivenciar

[...] através das atividades propostas, momentos que lhe dêem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento.

Devem ser trabalhados de forma regular e sistemática das mais diversas expressões do movimento, através da ginástica, dança, jogos, esporte, resgatando as formas culturais das diferentes sociedades onde estão inseridas (PPP – EEI Yvy Porã, 2014, p. 82).

Em sequência o PPP informa que a avaliação deve ser inicialmente diagnóstica, permitindo ao professor identificar o “[...] o grau de conhecimento e de dificuldades dos educandos” (PPP – EEI Yvy Porã, 2014, p. 82), para então elaborar e sistematizar os conteúdos a serem ensinados. Posteriormente a avaliação se dará num “[...] processo contínuo, claro, consciente e sistemático de obter informações que proporciona um diagnóstico dos processos dos alunos, de seu desenvolvimento” (PPP – EEI Yvy Porã, 2014, p. 82).

Deverão ser avaliadas as formas básicas de movimento, o esquema corporal, ritmo e a aprendizagem objeto-motora (Figura 22).

Quadro 4 - Conteúdos específicos da educação física para os anos iniciais do ensino fundamental elencados no PPP da E.E.I. Yvy Porã.

1º Ano	1ª Série/2º Ano	2ª Série/3º Ano	3ª Série/4º Ano	4ª Série/5º Ano
<p>1. Jogos de Imitação: formas básicas de movimento, condutas neuro-motoras;</p> <p>2. Jogos de Construção: coordenação fina, óculo manual, óculo pedal, coordenação ampla, coordenação viso motora, equilíbrio, lateralidade, lateralização organização e orientação especial;</p> <p>3. Jogos Simbólicos: descontração, coordenação fina: músculo facial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal, percepções: táteis, visuais, auditivas, olfativas, gustativas, habilidades perceptivo-motoras;</p> <p>4. Jogos Rítmicos: o ritmo do próprio corpo, expressão corporal, postura, atitude, respiração.</p> <p>5. Dança: brinquedos cantados, cantigas de roda, danças populares – organização e orientação temporal (pressupostos do movimento).</p> <p>6. Ginástica de solo: rolamento (cambalhota), roda, vela, avião.</p>	<p>1. Jogos de Imitação: formas básicas de movimento, condutas neuro-motoras;</p> <p>2. Jogos de Construção: coordenação fina, óculo manual, óculo pedal, coordenação ampla, coordenação viso motora, equilíbrio, lateralidade, lateralização organização e orientação especial;</p> <p>3. Jogos Simbólicos: descontração, coordenação fina: músculo facial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal, percepções: táteis, visuais, auditivas, olfativas, gustativas, habilidades perceptivo-motoras;</p> <p>4. Jogos Rítmicos: o ritmo do próprio corpo, expressão corporal, postura, atitude, respiração.</p> <p>5. Dança: brinquedos cantados, cantigas de roda;</p> <p>6. Ginástica de solo: rolamento (cambalhota), roda, vela, avião.</p>	<p>1. Jogos de Imitação: formas básicas de movimento, condutas neuro-motoras;</p> <p>2. Jogos de Construção: coordenação fina, óculo manual, óculo pedal, coordenação ampla, coordenação visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização organização e orientação especial;</p> <p>3. Jogos Simbólicos: descontração, coordenação fina: músculo facial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal, percepções: táteis, visuais, auditivas, olfativas, gustativas, habilidades perceptivo-motoras;</p> <p>4. Jogos Rítmicos: o ritmo do próprio corpo, expressão corporal, postura, atitude, respiração.</p> <p>5. Dança: brinquedos cantados, cantigas de roda;</p> <p>6. Ginástica de solo: rolamento (cambalhota), roda, vela, avião.</p>	<p>1. Jogos Motores: condutas neuro-motoras, coordenação fina, coordenação ampla, coordenação viso motora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação espacial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal e visual, percepção tátil e auditiva, habilidade perceptivo-motoras, ritmo próprio do corpo, aprendizagem objeto-motora, expressão corporal, análise crítica, criação de novas regras.</p> <p>2. Jogos Intelectivos: raciocínio, concentração, iniciativa, regras, técnicas, táticas;</p> <p>3. Jogos Dramáticos: dramatização, expressão corporal, análise das relações sócias, análise do jogo através da história;</p> <p>4. Jogos Sensoriais: visuais, percepções táteis, gustativas, olfativas.</p> <p>5. Danças Populares, danças folclóricas, ritmo, relação histórico-social dos movimentos folclóricos e suas implicações na sociedade brasileira, análise crítica, origem, história das outras danças.</p> <p>6. Ginástica de Solo: rolamento, roda, vela, avião, parada de mão com ajuda, parada de cabeça com ajuda.</p>	<p>1. Jogos Motores: condutas neuro-motoras, coordenação fina, coordenação ampla, coordenação visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação espacial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal e visual, percepção tátil e auditiva, habilidade perceptivo-motoras, ritmo próprio do corpo, aprendizagem objeto-motora, expressão corporal, análise crítica, criação de novas regras.</p> <p>2. Jogos Intelectivos: raciocínio, concentração, iniciativa, regras, técnicas, táticas;</p> <p>3. Jogos Dramáticos: dramatização, expressão corporal, análise das relações sócias, análise do jogo através da história;</p> <p>4. Jogos Sensoriais: visuais, percepções táteis, gustativas, olfativas.</p> <p>5. Danças Populares, danças folclóricas, ritmo, relação histórico-social dos movimentos folclóricos e suas implicações na sociedade brasileira, análise crítica, origem, história das outras danças.</p> <p>6. Ginástica de Solo: rolamento, roda, vela, avião, parada de mão com ajuda, parada de cabeça com ajuda.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (E.E.I. YVY PORÃ, 2014).

Quadro 5 - Conteúdos específicos da educação física para os anos finais do ensino fundamental elencados no PPP da E.E.I. Yvy Porã.

5ª SÉRIE/6º ANO	6ª SÉRIE/7º ANO	7ª SÉRIE/8º ANO	8ª SÉRIE/9º ANO
<p>1. Futebol, handebol, voleibol, basquetebol, atletismo, tênis de mesa, futsal, xadrez.</p> <p>2. Brincadeiras de rua, populares, brinquedos, brincadeiras de roda, jogos de tabuleiro, jogos de estafetas, jogos dramáticos e de interpretação.</p> <p>3. Danças folclóricas, atividades de expressão corporal, cantigas de roda.</p> <p>4. Ginástica artística, atividades circenses, ginástica natural.</p> <p>5. Judô, karatê, taekwondo, capoeira.</p>	<p>1. Futebol, handebol, voleibol, basquetebol, atletismo, tênis de mesa, futsal, xadrez.</p> <p>2. Brincadeiras de rua, jogos dramáticos e de interpretação, jogos de raquete e peteca, jogos cooperativos, jogos de estafetas, jogos de tabuleiro.</p> <p>3. Hip Hop: break, dança folclórica, dança criativa.</p> <p>4. Atividades circenses, ginástica rítmica, ginástica artística, ginástica natural</p> <p>5. Capoeira, judô, karatê, taekwondo.</p>	<p>1. Futebol, handebol, voleibol, basquetebol, Atletismo, futsal, Xadrez, tênis de mesa.</p> <p>2. Jogos cooperativos, jogos intelectivos, jogos de raquete e peteca, jogos de tabuleiro.</p> <p>3. Hip Hop, danças folclóricas, dança de rua, dança de salão.</p> <p>4. Ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica geral, atividades circenses.</p> <p>5. Capoeira, judô, karate, taekwondo</p>	<p>1. Futebol, handebol, voleibol, basquetebol, atletismo, futsal, tênis de mesa, xadrez.</p> <p>2. Jogos cooperativos, jogos de tabuleiro.</p> <p>3. Dança de salão, dança folclórica.</p> <p>4. Ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica de academia</p> <p>5. Taekwondo, capoeira, karate, judô.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (E.E.I. YVY PORÃ, 2014).

Avaliação Processo contínuo

FORMAS BÁSICAS DE MOVIMENTO (condutas motoras primárias: andar, correr, saltar, rolar, quadrupedar, levantar e transportar, lançar e apanhar) e (condutas neuromotoras secundárias: saltitar, galopar, girar, pular em um só pé, com os dois pés, etc.)

ESQUEMA CORPORAL (postura, atitude, coordenação ampla, coordenação fina, coordenação visomotora, equilíbrio, respiração, descontração, lateralidade, lateralização, ritmo próprio do corpo, organização e orientação espacial, temporal, estrutura espaço-temporal, expressão corporal, as percepções e as habilidades perceptivo-motoras)

RITMO (o ritmo próprio do corpo e o ritmo externo; se ela consegue acompanhar a música com movimentos corporais e identifica os diferentes ritmos)

APRENDIZAGEM OBJETO-MOTORA (domínio na manipulação de objetos (bolas, cordas, tacos, tesouras, papéis, caixas, elásticos, etc.) em precisão, velocidade, agilidade e desenvoltura nos movimentos com estes objetos)

Figura 22 - Representação do processo avaliativo e habilidades a serem avaliadas. **Fonte:** Elaborado pelo autor (E.E.I. YVY PORÃ, 2014)

Na TI Pinhalzinho tivemos oportunidade de observar cinco aulas de educação física que foram ministradas em turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Seguimos os procedimentos étnicos⁷⁴ e nos dirigimos para a escola onde conversamos com o diretor da escola, que nos autorizou entrar no espaço escolar e conversar com o professor, bem como observar sua aula.

Após o intervalo por volta das 9h30min me apresentei ao professor de educação física, expliquei-lhe o motivo de minha visita, o interesse de minha pesquisa, perguntei se estaria disposto a conceder-me uma entrevista e se me permitiria assistir uma aula. O professor, um jovem Guarani aparentemente com idade entre 25 e 30 anos, de alta estatura e corpo atlético. Muito solícito o professor me cumprimentou e aceitou de bom grado tanto ser entrevistado quanto a observação de suas aulas. Vivendo uma situação muito comum entre os jovens indígenas (FAUSTINO, 2006), o professor mudou-se para a cidade em busca de emprego, fora trabalhar como auxiliar de produção no abatedouro da cidade.

Lá eu era auxiliar de produção por um tempo e passei para manutenção, tipo, operador de máquina. Aí eu comecei a fazer alguns cursos ligados à elétrica. Só que aí os caras não me liberavam pra ir para elétrica. Aí eu peguei e falei vou tentar o vestibular aí, seu eu passar tenho mais chances de crescer aqui dentro. E fui para educação física achando que seria um curso fácil, porque eu gostava de esporte, tudo mais. Pra mim eu ia estudar esporte essas coisas. Cheguei lá totalmente diferente. Principalmente pra licenciatura, ali na UEM porque eles estão muito preocupados com a educação e acabei gostando (Informação verbal)⁷⁵.

À época da entrevista, o professor me informou que estava cursando o 3º ano de licenciatura em educação física na UENP – Jacarezinho e fora convidado pelo diretor da escola para atuar na disciplina.

Ele pediu que eu o acompanhasse para uma das salas de aula e informou que após sua aula teríamos um tempo para conversar. A escola não tem, dentro de seus limites, uma quadra esportiva, as aulas são ministradas em um barracão que fica a uns 100 metros de distância. O local ainda não está completamente construído, é uma estrutura ainda no cimento bruto com um amplo espaço que, por ser coberto, é usado como quadra, não tem banheiro, não há água

⁷⁴ Para toda e qualquer viagem às TI, os pesquisadores do LAEE seguem os seguintes protocolos étnicos: entrar em contato previamente com o Cacique, as lideranças e os diretores das escolas que serão visitadas para solicitar autorização para a visita. Ao adentrar os territórios solicitamos autorização para o cacique para entrar na TI)

⁷⁵ Entrevista com o professor de educação física, março 2016.

encanada, não há bancos, o chão é áspero. O professor e os alunos trazem água em garrafas pet para tomarem durante a aula.

Embora tenha sido solicitado à Secretaria de Educação a construção de uma quadra, a solicitação é negada com o argumento de que a escola tem poucos alunos ou que a aula deve ter mais um caráter recreativo não havendo necessidade de quadra por enquanto (Figuras 24 e 26). O professor relatou que sua maior dificuldade é a quantidade de alunos por sala, suas turmas são pequenas e relatou só trabalhar com atividades mais lúdicas e recreativas.

A primeira atividade realizada foi a brincadeira chamada **Rouba bandeira**. Que se desenvolveu da seguinte forma: O professor dividiu a turma em dois grupos com o mesmo número de crianças. No chão da “quadra” delimitou o campo com giz e, em cada uma das extremidades do campo, colocou uma bandeira. O objetivo do jogo consistia em que os grupos deveriam roubar a bandeira do grupo adversário, para tanto os competidores precisavam atravessar a quadra sem serem tocados por qualquer jogador adversário. Caso fosse tocado, a pessoa que tentava adentrar o campo e roubar a bandeira, este ficava preso no local onde foi pego e deveria ficar imóvel, tal qual uma estátua, até que um companheiro de sua equipe o tocando, salvasse-o. Seria declarado vencedor o grupo que conseguisse pegar primeiro a bandeira adversária trazendo-a para seu campo, independentemente do número de companheiros de equipe que por ventura estivessem capturados como estátuas.

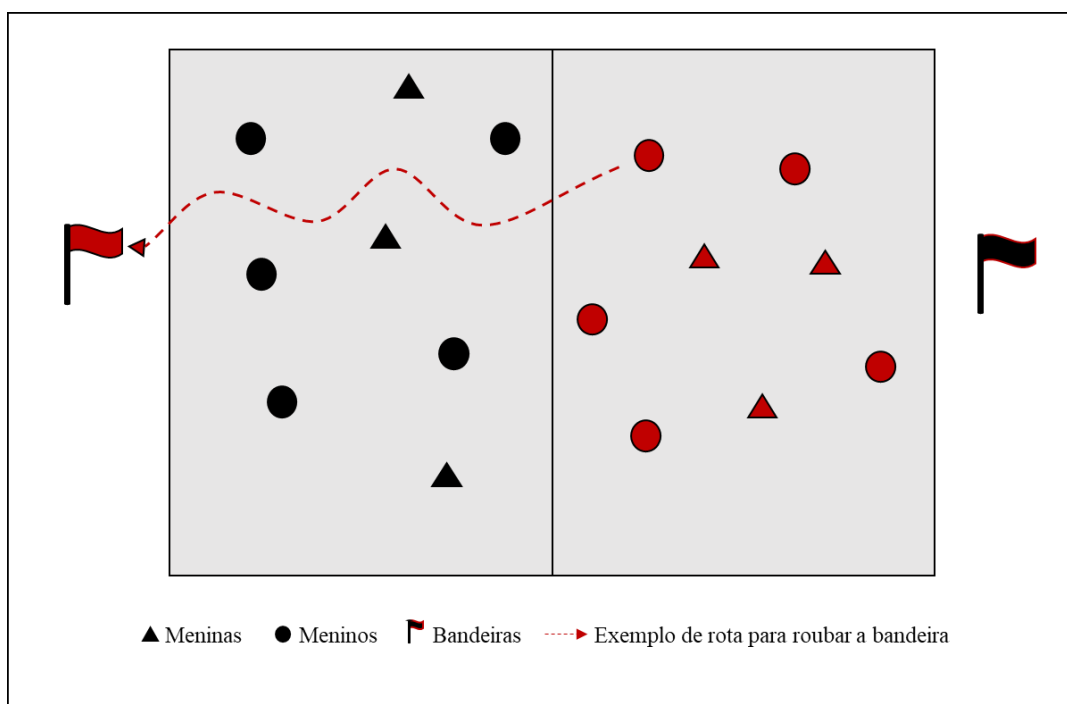


Figura 23- Representação da brincadeira Rouba bandeira. **Fonte:** Elaborado pelo autor.

Depois de duas partidas do rouba bandeira, o professor passou uma atividade que é uma variação do tradicional “coelho sai da toca”⁷⁶ e que tinha como principal regra a necessidade de combinar com o outro de trocar de espaço, a combinação geralmente feita sem que o “pegador” percebesse o combinado.

O professor espalhou arcos (bambolês) pelo chão, um para cada aluno deixando apenas um sem arco, esse seria o “pegador”. O objetivo do jogo é trocar de lugar sem deixar que o pegador ocupe um dos lugares de quem realiza a troca. Após algumas trocas os alunos já estavam cansados e desmotivados de continuar a brincadeira, ao que o professor os incentivou a brincar à vontade com bolas ou cordas. Quase ao final da aula o professor pegou uma corda para as crianças pularem. Essa turma tinha três alunos e o professor participava das atividades com as crianças o tempo todo. Ao fim da aula ele me apresentou à turma e pediu que eu falasse com eles sobre meu projeto. Os alunos e os professores coletaram os materiais espalhados e retornamos para a escola.



Figura 24 - Atividade de coelho sai da toca. **Fonte:** Acervo do LAEE, 2016.

⁷⁶ Embora não apontem a provável origem da brincadeira “Coelhinho sai da toca” estudos (SILVA; SAMPAIO, 2011; NOGUEIRA, 2012) afirmam que ela é muito popular na memória coletiva da população brasileira, sendo muitas vezes elencada como brincadeira tradicionalmente conhecida. Muitas são as suas variações e adaptações, das quais a versão que não utiliza materiais é provavelmente a mais conhecida. Nesta versão, o desenvolvimento da brincadeira deve ser: “Dividir as crianças em grupos de 3: duas ficam de mãos dadas, formando a toca e a terceira fica no meio representando o coelho. As “tocas” devem estar espalhadas pelo local da brincadeira. Devem ficar duas ou mais crianças sem toca, no centro da área. Quando tudo está pronto, alguém diz: “Coelhinho, sai da Toca!”. E todos tem que mudar de toca. As crianças que estão no centro têm que tentar ocupar as tocas que ficam vazias enquanto as demais procuram uma nova toca. Quem ficar sem toca, vai para o centro e a brincadeira recomeça”. Fonte: Site Dia a dia educação, conteúdos de educação física. Disponível em < <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=138>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

No dia seguinte, cheguei à escola às 7h30min da manhã, percebi uma movimentação diferente na escola, o diretor ao me receber informou-me que era o dia da aula de Língua Guarani, em sua gestão essas aulas foram diferenciadas. Reúnem-se em uma única sala todas as turmas do período, inclusive os professores indígenas e não-indígenas, todos participam da aula. As aulas de Língua Guarani são concentradas em duas horas/aula de 50 minutos, as quatro aulas seguintes do período são encurtadas para 30 minutos e são realizadas após um intervalo. Como a minha observação seria realizada na aula de Educação Física, fui convidado a assistir primeiramente a de Língua Guarani, o que prontamente aceitei.

A aula ministrada tematizava o meio ambiente e a questão do lixo, a professora ensinou palavras e frases, que todos foram convidados a repetir a pronúncia, posteriormente os alunos receberam um exercício para realizar, por estar presente na aula fui convidado a participar dos exercícios de pronúncia e da atividade no papel.

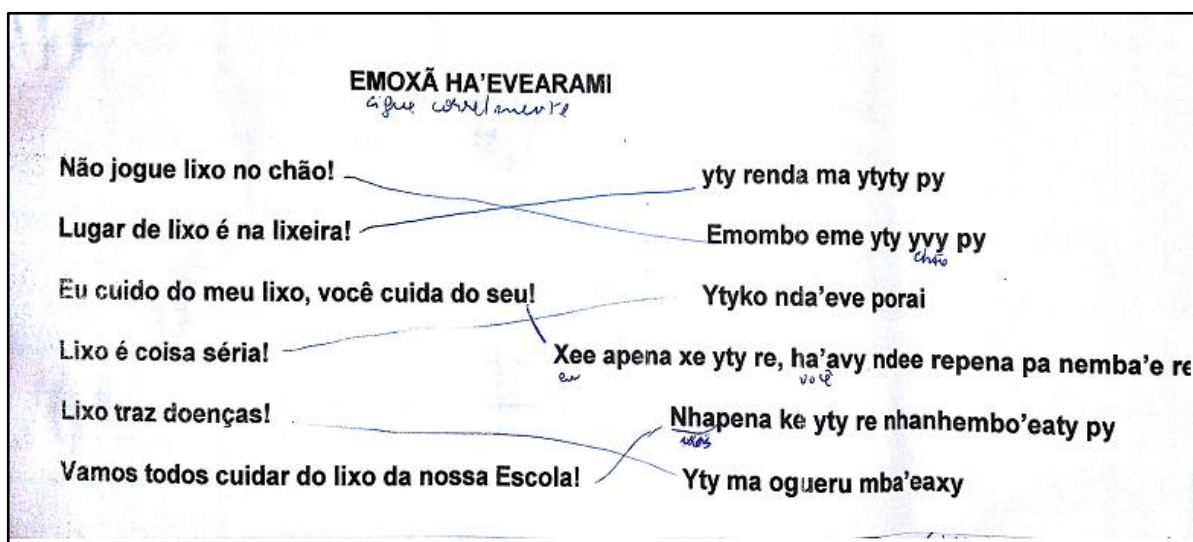


Figura 25 - Atividade da aula de língua Guarani.

Embora não seja nosso objetivo principal, não podemos deixar de perceber o uso da língua indígena em aula cultural específica, com horário próprio e mobilização de toda a comunidade escolar. Interessante notar que o uso da língua indígena se deu no uso de um conteúdo transversal. Tais conteúdos desvinculados de sentido histórico para a cultura e os povos Guarani, assim como o uso da língua Guarani nas atividades da educação física, aparentam apenas a tradução de conteúdos em língua diferente da língua falada na comunidade, neste caso o Português.

Por conta da aula de Guarani, as aulas de educação física começaram às 9h10min da manhã. A primeira turma, o 8º ano era composta de quatro alunos, uma menina e três meninos.

Os alunos esperaram na sala e o professor pediu para eu me apresentar e explicar aos alunos minha pesquisa e a observação que eu faria da aula. Nesse meio tempo ele foi buscar os materiais que usaria na aula, após seu retorno nos dirigimos para o espaço que serve de quadra,



Figura 26 - Jogo de Bets/Taco. **Fonte:** Acervo do LAEE, 2016.

os alunos prontamente se oferecem para ajudar a carregar os materiais.

A atividade realizada foi o jogo de Bets/Taco⁷⁷. O professor perguntou se todos conheciam as regras e, ao passo que todos confirmaram conhece-las, explicou que a única exigência dessa seria que, ao marcar pontos eles deveriam realizar a contagem desses em Guarani. O jogo durou a aula toda quando próximo do horário de término da aula, o professor levou a turma de volta à escola.

⁷⁷ O jogo de bets, bete ou taco é muito popular no Brasil, acredita-se que sua origem vem do jogo inglês críquete (SANTOS, 2009). Suas regras são um tanto simples, é jogado por duas duplas: os rebatedores detém os tacos e os lançadores a bola. Delimita-se um espaço no chão e colocam-se duas bases nas extremidades opostas. Cada rebatedor fica posicionado perto de um alvo, com o taco sempre tocando o chão dentro da base. Os lançadores se posicionam fora do espaço entre as bases. Eles podem entrar nesse espaço para pegar a bola, mas os lançamentos são sempre efetuados de trás da linha da base de seu lado. A dupla de lançadores tem por objetivo derrubar o alvo do lado oposto do campo através do lançamento da bola. Conseguindo, alternam-se os papéis, os lançadores tornam-se rebatedores (conquistando a oportunidade de pontuar) e os rebatedores tornam-se lançadores. A dupla de rebatedores tem por objetivo defender o alvo dos arremessos adversários, rebatendo a bola o mais longe possível para marcar pontos. Durante o tempo em que a dupla adversária corre atrás da bola, a dupla de rebatedores deve alternar de bases, ao cruzar o meio da quadra devem bater os tacos e encostar o taco na circunferência da casinha para validar o ponto. Ao retornarem com a bola se os lançadores derrubarem o alvo ou "queimarem" os rebatedores (ou seja, acertá-los com a bola antes de estarem de "taco no chão" em suas casinhas), esta dupla ganha os tacos. Enquanto um rebatedor mantiver o taco encostado na área da base, a base está "protegida", impedindo o lançador que está atrás da base de derrubar este alvo. O jogo acaba quando uma das duplas conseguir marcar um determinado número de pontos, geralmente combinado antes do jogo. Há muitas variações de regras também e essas devem ser combinadas antes da partida (TEIXEIRA; SOUZA, 2012).

Às 9h40min iniciou-se a aula com a turma do 6º ano, em número de seis alunos, duas meninas e quatro meninos. Iniciaram a aula com uma brincadeira em roda, passando uma bola no sentido horário de mãos em mãos e contando cada passada. Quando a bola passava pelo nº. 5, ou um múltiplo do número 5, ao invés de falar o número, o aluno precisava falar uma palavra na língua Guarani. Se o aluno errasse a palavra, ou se repetisse uma palavra que já fora falada anteriormente ou, ainda, se deixasse a bola cair no chão, reiniciavam a contagem.

Após essa atividade o professor propôs outra brincadeira. Um pega-pega com arcos, desenvolvido da seguinte forma: o professor espalhou seis arcos (bambolês) no chão e escolheu um dos alunos para ser o pegador, esse ficou fora dos arcos. O professor começou com a bola. O objetivo do jogo é passar a bola para os colegas dentro do arco, sem deixar que o pegador pegue a bola, caso isso aconteça ele toma o lugar de quem arremessou a bola. O pegador, também pode “roubar” o lugar de algum aluno se encostar neste enquanto ele está segurando a bola. Quem está dentro do arco não pode derrubar a bola ou também perderá o lugar, passando a ser o pegador. Em dado momento do jogo o professor aumentou a dificuldade por colocar outra bola em jogo.

A terceira atividade foi um jogo em que os alunos se dividiram em duas equipes adversárias. O objetivo era fazer passes com a bola, semelhantes aos passes⁷⁸ dos jogos de Handebol e Baquete, para pontuar as equipes precisavam contar cada passe em Guarani e quando atingiam o número 10. Caso a equipe perdesse a posse da bola o outro se reiniciava a contagem. Por fim, não houve time vencedor, o professor explicou que o objetivo era mesmo jogar.

Às 10h15min o professor trouxe o 9º ano, uma turma composta de três alunos, dois meninos e uma menina. Como são maiores o professor propôs diretamente o jogo de bets, a menina não quis jogar, o professor insistiu, mas ela estava resistente então o professor virou-se para mim e pediu que eu participasse, para que os meninos pudessem jogar. Coloquei de lado meu caderno de campo e fui jogar. Os meninos estavam divertindo-se e zombando de mim e do professor por sermos “formados” e estarmos perdendo para os dois. A aula encerrou-se 30 minutos depois, pegamos os materiais e voltamos para a escola.

⁷⁸ Os fundamentos técnicos formam um conjunto de atividades aplicadas de forma sistemática e repetitiva, visando a automatização de movimentos básicos necessários para a prática de um determinado desporto (BÔAS, 2004, p. 21). O passe é um fundamento de muitos dos esportes coletivos. “O passe é um modo de enviar a bola para outro colega e pode ser realizado de várias formas: parado ou em deslocamento; com trajetória paralela ao solo; tocando no solo; trajetória parabólica em relação ao solo; distâncias curta, média e/ou longa; com várias posições de corpo, como com o braço erguido ou com o braço abaixado ou por trás do corpo ou por trás da cabeça” (DARIDO; SOUZA JR, 2007, p. 95).

É possível verificar que as aulas ministradas apresentam relação com o conteúdo específico jogo, elencado no PPP (Quadro 6) na forma de brincadeiras de rua, populares, destaque aqui para as brincadeiras **rouba bandeira** (Figura 23), **coelho sai da toca** (Figura 24), e o **jogo de Bets** (Figura 26), atividades essa muito populares de norte a sul do Brasil (SANTOS, 2009; TEIXEIRA; SOUZA, 2012). No que tange à educação física, podemos destacar que o PPP concebe a cultura corporal como o objeto de estudo da educação física, tem na educação física uma prática pedagógica necessária no sentido de valorizar as experiências humanas, promovendo o desenvolvimento do intelecto, do cognitivo e da estrutura mental dos alunos. Embora o PPP situe historicamente o desenvolvimento da educação física no Brasil, o documento não diferencia as distintas concepções pedagógicas da educação física⁷⁹, o que pode ser percebido quando no documento se encontra conceitos de cultura corporal fundamental para concepção crítico superadora (SOARES et al, 2012), ciência da motricidade humana na concepção desenvolvimentista (TANI et al, 1988), formação holística do indivíduo, sem vinculá-los diretamente às respectivas abordagens de educação física que fundamentam.

4.2.3 A organização da educação e da educação física na Escola da TI São Jeronimo

Na **TI São Jeronimo** está o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Figura 27). O Colégio é mantido pelo governo do estado do Paraná e coordenado pelo Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio. A equipe escolar é composta por um corpo funcional de 47 funcionários sendo, 1 diretora, 1 diretora auxiliar, 3 pedagogos, 1 coordenadora do ciclo básico, 34 professores e atendem 371 alunos. São 4 o número de professores de educação física, 2 formados e não-indígenas, 2 graduandos e indígenas.

Em termos estruturais o Colégio é construído em alvenaria, com 6 salas de aula, 1 sala para biblioteca compartilhada com sala dos professores e diretoria, 1 sala para a equipe pedagógica, as salas são bem ventiladas. Há na escola 3 banheiros, sendo um masculino, um feminino e um para crianças com necessidades especiais, todos em bom estado de conservação. A cantina para o preparo da merenda escolar é pequena e sem ventilação, não possui refeitório.

⁷⁹ Será demonstrado no item 6.4 deste trabalho, que há diferentes perspectivas de trabalho na área da educação física, que são teórica e filosoficamente distintas em seus fundamentos.

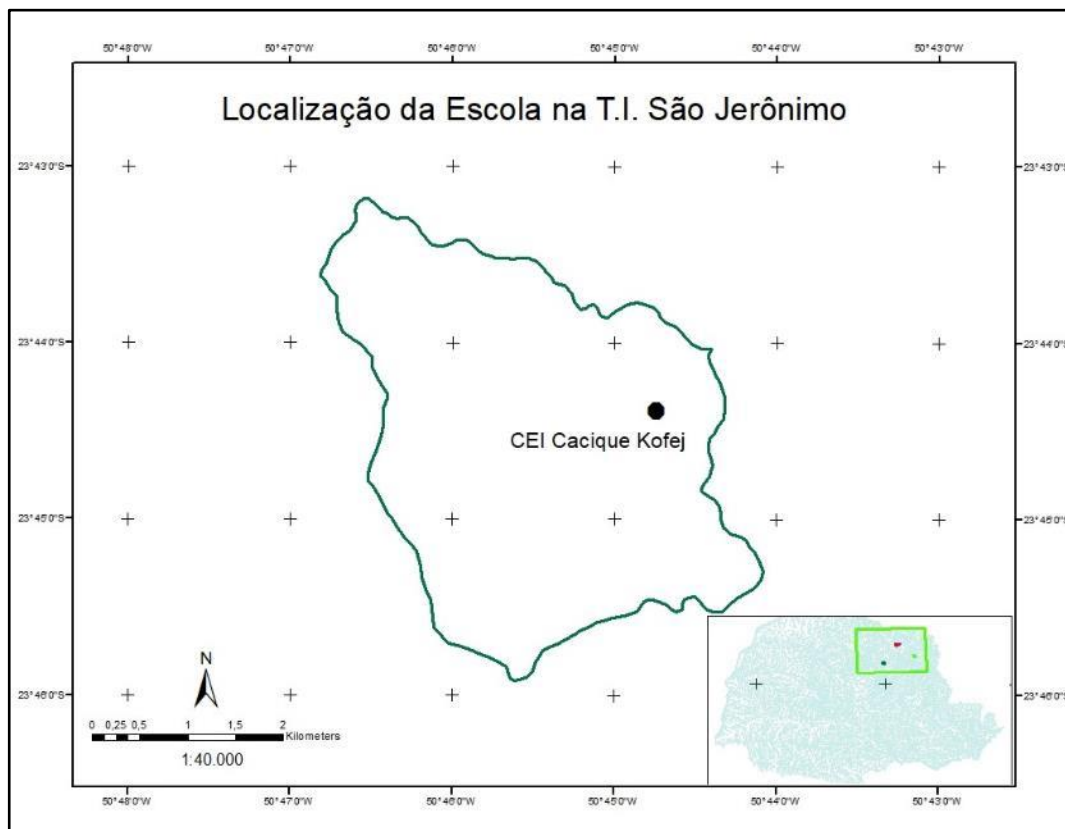


Figura 27 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola. **Fonte:** O autor.

Há uma pequena sala utilizada como depósito de alimentos. O pátio não é coberto, a escola não possui quadra de esportes para a prática de educação física, bem como não possui equipamentos necessários para a educação Infantil.

O PPP da escola (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014) evidencia que a escola assume uma concepção integral de homem, de sociedade e de educação com o intuito de contribuir para a superação da marginalidade que o capitalismo e a sociedade de classes instituem. Segundo o documento, a escola assume uma filosofia que:

Idealiza um ensino que tome o materialismo histórico, ciência que estuda os modos de produção, como fundamento conceitual do homem como indivíduo que se faz através das relações estabelecidas pelo trabalho. Concebe o conhecimento, mediado fundamentalmente pelas pedagogias progressistas, em especial a histórico-crítica, como necessidade pessoal e social de modo que, sua apreensão possa ser instrumento de mudança social e base para prosseguimento dos estudos (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 19).

Desta base filosófica, a escola afirma por meio de seu PPP que sua preocupação é a educação integral, ao passo que a prática docente deve ser comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, “[...] fomentando a promoção humana dos educandos, para que estes

rompam com a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 19).

Nesse sentido, o documento afirma que há uma diversidade de concepções de infância, algumas das quais a concebem como histórica e socialmente construídas e que, portanto, as crianças são sujeitas as influências das tradições e dos costumes do grupo cultural em que está inserida. Por estar inserida numa comunidade onde habitam três etnias (Xetá, Guarani e Kaingang), a escola trabalha de maneira diferenciada, pois “[...] a criança é intensa em seu jeito de experimentar o mundo, de se expressar e comunicar, de revelar suas curiosidades” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 23).

Ainda sobre o desenvolvimento da criança, o PPP (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014) afirma que, para que a aprendizagem sobre o mundo ocorra, as crianças precisam interagir física, afetiva, social, intelectual e culturalmente na vida familiar e comunitária em que estão inseridas. Para o documento a criança se expressa no sentir, falar ou pensar, utiliza-se para tanto das mãos, corpo e se comunica por meio da brincadeira, das invenções, das fantasias. A linguagem é tida como ferramenta fundamental para a formação da criança, a aprendizagem da leitura e escrita deve propiciar à criança a oportunidade de apropriar-se deste instrumento. Vemos, portanto, a concepção de educação presente no PPP do C.E.I. Koféj (2014).

O significado da Educação Infantil é possibilitar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, cognitivo, social e afetivo, propiciar situações que contribuam para o desenvolvimento das imaginações, dos processos criativos e apropriação do conhecimento pelas crianças, através das diferentes formas de interação humana, social, afetiva, lúdica e pedagógica (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 29).

Tal desenvolvimento encontra-se imbricado na concepção do projeto (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014) que vê as crianças “[...] como sujeitos sociais, portanto, construindo estratégias para garantir seus jeitos próprios de ser indígena, de viver e construir suas culturas da infância, de pertencer à etnia e ainda se relacionar com o mundo e a “escola do branco” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 32). Essa concepção indígena reconhece que “não há propriamente uma expectativa do fazer da criança associado a sua idade. De modo que, há para os habitantes dessa comunidade significativa tolerância ao ritmo da criança e aos seus processos de apreensão da realidade, pois para ele “[...] ‘criança não faz nada de errado’; ‘as crianças estão apenas tentando fazer as coisas’; ‘é preciso esperar que ela seja capaz’ (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 32).

Dadas essas compreensões de infância e educação, avançamos para o que diz o PPP (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014). A matriz curricular contempla essa disciplina em todos os

níveis ofertados na escola, do ensino infantil, perpassando os 9 anos do ensino fundamental e o ensino médio.

Há 3 apresentações da educação física no PPP do C.E.I. KOFÉJ (2014). A primeira delas está vinculada à proposta curricular da educação infantil, a segunda à proposta curricular dos anos finais do ensino fundamental e a terceira delas vinculada à proposta curricular do ensino médio. Consta nas três apresentações da disciplina, um breve histórico da educação física, do seu desenvolvimento, bem como do movimento que a partir dos anos de 1980, levou à elaboração de diferentes concepções dessa disciplina e, a seguir, retoma a discussão de elaboração coletiva das diretrizes curriculares do estado do Paraná.

Na proposta curricular da educação infantil a educação física é vista como uma possibilidade de contribuir na formação do aluno crítico e capaz de refletir sobre “[...] situações de conflito relacionadas às culturas corporais indígenas” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 119) e aponta como objetivo primeiro da educação física fazer com que o aluno conhecendo sua cultura para que “[...] 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 interessantes e atraentes” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p.119).

Para o documento, há 3 motivos para a educação física constar no currículo da escola indígena, primeiramente por que é aquela disciplina que pode ajudar os alunos a sistematizarem “[...] as informações e conhecimentos sobre esportes como o vôlei, o futebol e o atletismo, que chegam até eles por meios de comunicação, do contato com não-índios e da prática dos próprios adultos nas comunidades em que vivem” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p.119). O segundo motivo é que a educação física pode contribuir com a questão da saúde, pois com as transformações na sociedade do entorno e as limitações dos territórios indígenas, além da

[...] fixação em aldeias, bem como as grandes fazendas instaladas em seu entorno, podem levar ao rareamento da caça e da pesca, o que tende a modificar os hábitos alimentares e a reduzir as atividades físicas dessas populações. Seguem daí problemas como o sedentarismo, a obesidade e casos de diabete entre índios (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p.119 - 120).

Por fim, o terceiro motivo que justifica a educação física na escola indígena, segundo o PPP do CEI Cacique Koféj (2014), está relacionado ao abandono de aspectos da cultura indígena decorrentes do contato com a sociedade nacional envolvente. Segundo o documento, a escola pode ajudar enfrentar essa situação se for do interesse da comunidade, para que se possa

[...] investir no ‘resgate’ de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de ‘revitalização’ da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os alunos a "praticar" essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram "abandonadas". Desse modo, a escola estaria contribuindo para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 120).

Denota-se, segundo o PPP não basta praticar essas atividades por praticar, antes é preciso que os alunos apreendam o significado destas práticas e reflitam no motivo do abandono de suas práticas. Neste sentido a educação física, por meio do que o documento chama de “reanimação cultural crítica” pode ser “[...] um espaço de sistematização de conhecimentos,

- Contribuir para a educação corporal e uma vida saudável.
- Entender a Educação Física, não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas.
- Estabelecer regras fundamentais teóricas, táticas na realização de jogos e brincadeiras.
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situação lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de preconceito, violência e discriminação.
- Integrar a Educação Física ao processo pedagógico, como elemento fundamental para a formação humana do aluno oportunizando uma visão crítica do mundo e da sociedade na qual está inserido.
- Conhecer as possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer metas pessoais qualitativas e quantitativas.
- Conhecer, reorganizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

Quadro 6 - Objetivos gerais da educação física 1º ao 5º ano do ensino fundamental. **Fonte:** O autor (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014).

técnicas e valores corporais” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 120).

É possível perceber (Quadro 7) a proximidade dos objetivos gerais da disciplina com aqueles três motivos que justificam a educação física nas escolas indígenas. Bem como objetivos como educar para a solidariedade, para a visão crítica e ainda para as reivindicações cidadãs. Como conteúdos estruturantes para a disciplina encontramos no PPP: Manifestações esportivas; Manifestações ginásticas; Manifestações estéticas – corporais na dança e no teatro; Jogos, brinquedos e brincadeiras, destes conteúdos derivam-se os conteúdos básicos como pode ser ver no Quadro 8. Propõe-se, ainda, que sejam trabalhadas a expressividade corporal e a reorientação das concepções da disciplina para as múltiplas possibilidades de intervenções.

	1 ^a Ano	2 ^o Ano	3 ^o Ano	4 ^o Ano	5 ^o Ano
Manifestações Esportivas	- Ginástica de solo: Rolamento (cambalhota)	- Ginástica de solo	- Ginástica de solo: Roda Avião	- Ginástica de solo:	Velocidade Equilíbrio Força Resistência Flexibilidade
Manifestações Estético-Corporais Na Dança e No Teatro	- Dança típicas Indígenas Brinquedos cantados Cantigas de roda Danças folclóricas e populares	- Dança; Brinquedos cantados Cantigas de roda - Jogos de imitação: Formas básicas de movimentos	- Dança Brinquedos cantados Cantigas de roda	- Dança: Danças populares Danças folclóricas Danças urbanas - Jogos Rítmicos Velocidade	-Dança Danças folclóricas Danças populares Danças e coreografias: Blocos de afoxé, olodum, Timbalada, trios elétricos, escolas de samba. - Jogos rítmicos
Jogos Brinquedos E Brincadeiras	- Jogos de imitação: Condutas neuro-motoras Formas básicas de movimento. - Jogos de construção: Coordenação fina; Coordenação ampla e Coordenação visomotora Equilíbrio; Lateralidade Organização e orientação espacial - Jogos simbólicos: Movimentos Táteis e Dramatização - Jogos rítmicos: Recreação	- Jogos de construção: Coordenação visomotora - Jogos simbólicos: Descontração	- Jogos de imitação: Formas básicas de movimento. Conduta neuro-motoras - Jogos de construção:	- Jogos: Motores Intelectivos Dramáticos	- Jogos Motores Intelectivos Dramáticos Imitação
Manifestações Ginásticas		Organização e orientação temporal. - Jogos rítmicos: O ritmo próprio do corpo Expressão corporal	Coordenação fina Coordenação ampla Coordenação visomotora - Jogos simbólicos: - Jogos rítmicos: - Recreação - Ritmo do próprio corpo.	Coordenação Ritmo do próprio corpo expressão corporal	

Quadro 7 - Conteúdos básicos da educação física para cada ano do ensino fundamental. **Fonte:** Elaborado pelo autor (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014).

Para que esses objetivos (Quadro 8) sejam atingidos, segundo o documento (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014) o professor pode elaborar com os alunos atividades como, textos, fotografias, desenhos ou vídeos sobre sua cultura corporal e usá-las como material didático, de divulgação da cultura indígena ou como objeto de troca com outras comunidades indígenas.

Na proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental a educação física é apresentada como que desligada do “[...] modelo que se pauta na prática esportiva e na aptidão física, onde o enfoque pedagógico está centrado na competição e na performance do aluno”, pois é importante que o objetivo seja “[...] compatível com as demandas indígenas e realidades indígenas atuais” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 240). A estruturação é pensada no documento esperando-se que os alunos possam compreender o que é cidadania, como se utilizar dos meios de comunicação, dos recursos tecnológicos como formas de aquisição do saber. A educação física, nesta etapa de ensino, deve partir da cultura corporal possibilitando acesso ao conhecimento, às manifestações e às práticas corporais historicamente produzidas. Em resumo,

[...] a proposta curricular aponta para o seguinte caminho: partindo das necessidades, curiosidades e desejos dos alunos e das comunidades em geral, o ensino da Educação Física deve permitir a articulação dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos indígenas tradicionais e com os conteúdos das outras disciplinas: as atividades físicas devem ser entendidas como objetivo de conhecimentos de reflexão crítica (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 241).

Neste sentido, as atividades corporais, as relações equilibradas e construtivas, o respeito mútuo, bem como a dignidade e solidariedade devem ser oportunizadas em situações lúdicas e esportivas. Fundamentado nas DCE’s (PARANÁ, 2008a) e em Soares *et al.* (2012) tematizam-se os elementos produzidos pelo homem e exteriorizados nos jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. São estes, portanto, os elementos que o documento apresenta como conteúdos estruturantes, e a partir desses os conteúdos básicos dos anos finais do ensino fundamental, como pode-se observar no Quadro 9.

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Esporte	Coletivos Individual	Coletivos Individual	Coletivos	Coletivos
Jogos e Brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares; Resgate de brincadeiras tradicionais indígenas; Brincadeiras e cantigas de roda; Jogos de tabuleiro; Jogos Cooperativos;	Jogos e brincadeiras populares Resgate de brincadeiras tradicionais indígenas; Brincadeiras e cantigas de roda dos grupos étnicos da comunidade; Jogos de tabuleiro; Jogos Cooperativos;	Jogos e brincadeiras populares Resgate de brincadeiras tradicionais indígenas. Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos Cooperativos	Jogos e brincadeiras populares Resgate de brincadeiras tradicionais indígenas. Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos Cooperativos
Dança	Danças Folclóricas Dança de rua Danças criativas Resgate de danças tradicionais indígenas	Danças Folclóricas; Dança de rua; Danças criativas; Danças circulares; Resgate de danças tradicionais.	Danças criativas; Danças circulares;	Danças criativas; Danças circulares;
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	Lutas de aproximação Capoeira	Lutas com instrumento mediador Capoeira	Lutas com instrumento mediador Capoeira

Quadro 8 - Conteúdos básicos da educação física para os anos finais do ensino fundamental. **Fonte:** Elaborado pelo autor (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014).

Pensando esses elementos como componentes da cultural corporal, o documento (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014) afirma que analisar a atual insuficiência modelo de ensino permite estabelecer a crítica ao trabalho pedagógico, aos objetivos, à avaliação, ao trato com o conhecimento, bem como aos espaços e tempos da educação física na escola.

Na proposta curricular para o ensino médio após uma breve retomada histórica, como feita nas propostas anteriores, são apresentados os argumentos pelos quais se justifica a educação física na escola.

A Educação Física escolar é o meio mais efetivo de promover nas crianças, seja qualquer capacidade, sexo, idade, cultura, raça ou etnia, religião ou nível social, com habilidades, atitudes, valores e conhecimentos, o entendimento para uma participação em atividades físicas e esportivas ao longo da vida (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014, p. 376).

Tal efeito da educação física sobre os alunos é possível, pois segundo o documento, o corpo é foco principal desta disciplina, juntamente com desenvolvimento físico e saúde contribui para uma “[...] uma integração segura e adequada da mente, corpo e espírito” (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014, p. 376). Assim, apresenta-se os objetivos gerais da disciplina: Conhecer o segmento do movimento humano; Relacionar as várias mudanças ocorridas com a proposta atual da Educação Física. Para tanto, propõe-se os seguintes conteúdos estruturantes e básicos – Quadro 10.

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos
Esporte	Coletivos, individuais e radicais
Jogos e Brincadeiras	Jogos de Tabuleiros, jogos dramáticos e jogos cooperativos
Dança	Danças Folclóricas, dança culturais indígenas, dança de rua e dança de salão
Ginástica	Ginástica Artística, ginástica de academia e ginástica geral
Lutas	Lutas com Aproximação, lutas que mantêm a distância e lutas com instrumento mediador capoeira

Quadro 9 – Conteúdos da educação física para os anos finais do ensino fundamental. **Fonte:** Elaborado pelo autor (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014).

Como metodologia de trabalho o documento pauta-se “[...] em uma concepção crítica de ensino”, que compreende “[...] cinco etapas para o processo ensino-aprendizagem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final⁸⁰ (CEI CACIQUE COFÉJ, 2014, p. 377).

A avaliação é apresentada como sendo contínua, diagnóstica, investigativa e formativa num processo contínuo. Deve ser realizada por meio de atividades práticas, debates, participação nas aulas, confecção de cartazes, participação em projetos, trabalho em grupos, atividades teóricas ou práticas. Assim como a avaliação proposta para os anos finais do ensino fundamental, se propõe uma avaliação contínua, diagnóstica e formativa, cobrando-se a

⁸⁰ Essas cinco etapas são explicitadas na obra **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica** de João Luiz Gaporin (2011). Resultado de um trabalho de mais de 10 anos trabalhando com pesquisas, ensino e extensão na área da didática sob o viés da Pedagogia Histórico Crítica. Os fundamentos basilares dessa proposta encontram-se na teoria do conhecimento do materialismo histórico-crítico, nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e seus conceitos de zona de desenvolvimento atual e imediato, bem como na Pedagogia Histórico-Crítica e seus cinco passos acima descritos.

participação dos alunos em todas as atividades. Como instrumentos de avaliação usam-se atividades práticas, debates, participação nas aulas, confecção de cartazes, participação em projetos, trabalho em grupos, atividades teóricas ou práticas.

Na Terra Indígena São Jerônimo, município de São Jerônimo da Serra - PR, a equipe do LAEE foi convidada pela direção do CEI Cacique Koféj a prestigiar a Mostra Pedagógica, realizada em abril de 2016. O local preparado para o evento envolveu um palco próximo da escola. À direita do palco, foi preparada uma exposição dos trabalhos pedagógicos realizados pelos alunos indígenas ao longo do ano sob a orientação dos professores (Figura 28). A abertura do evento iniciou-se com a fala dos caciques e da diretora da escola a Sra Alline Proença, não-indígena, que pediu aos professores para se apresentarem.

Na sequência, a diretora passou a palavra ao professor Guarani Carlos Cabreira que entre outras coisas falou da alegria de estarem realizando essa festa, da importância do apoio das lideranças, bem como da comunidade. O professor lembrou das lutas pelas terras indígenas, pelos direitos e que, mesmo quando não se fala a língua indígena, ainda assim é possível a manutenção da cultura indígena, pois: “Enquanto existir índios, existe nossa cultura”. Ele anunciou que iria fazer um canto que não tem tradução e acompanhado por dois Guarani, um tocando um *Mbaracá* e o outro um tambor, iniciou o canto.



Figura 28 – Exposição dos trabalhos dos alunos em exposição. **Fonte:** O autor (LAEE, 2016).

Em seguida iniciou-se a apresentação de uma dança Guarani, com oito meninos e 14 meninas no espaço à frente do palco (Figura 29). Formaram um círculo,



Figura 29 - Apresentação das crianças da escola. **Fonte:** Acervo do LAEE (2016).

acompanhando o ritmo de um tambor e um *mbaracá*, tocados por dois professores. Alguns dos meninos também tocavam um *mbaracá*. A dança seguiu com formações em colunas, meninos de frente para as meninas, aproximando-se e afastando-se ao ritmo da música. Fecharam novamente um círculo intercalando meninos e meninas, e voltaram a aproximar-se e afastar-se. Em seguida, o professor que estava tocando o *mbaracá* entrou no centro da roda e apontando o instrumento para meninos ou meninas, de maneira aleatória, fazia movimentos de ataque e defesa. A dança apresentada era muito semelhante ao *Txondary*, que observamos na aldeia Laranjinha⁸¹.

⁸¹ O ritual foi descrito na seção 3.2.2.

Na sequência, uma dança foi apresentada por meninos e meninas Kaingang que intercalavam-se formando um círculo (Figura 30), as meninas portando lanças, os meninos portando um instrumento parecido com o *mbaracá*, feito com uma cabaça atravessada por um cabo de madeira e adornada com grafismos, alguns enfeitados com penas nas pontas.



Figura 30 - Apresentação de dança por meninas e meninos Kaingang. **Fonte:** Acervo do LAEE (2016).

Alguns dos meninos carregavam também, nas costas, uma moringa adornada com contas, penas e grafismo. A dança foi realizada em círculo com ritmo cadenciado. Em alguns momentos todos se aproximavam no centro com gritos, e afastavam-se formando novamente um círculo grande.

Após as danças, os alunos do ensino médio encenaram uma peça teatral sobre o dia do índio e o descobrimento do Brasil. A encenação apresentou o momento do contato do explorador europeu com os indígenas que aqui na América viviam, os alunos representaram a tomada das terras e o recebimento dos “presentes” que os colonizadores/exploradores deram aos índios. Por fim, relacionaram essa história ao contexto atual de luta atual pela terra. No encerramento da peça entoaram a música “Todo dia era dia de índio” de Jorge Ben Jor (Figura 31).

Ao final o cacique João Cândido da Silva, encerrou a atividade fazendo um convite aos pais da aldeia para que no dia seguinte estivessem presentes novamente na Mostra Cultural para conhecer melhor e participar dos trabalhos que os professores estão realizando com as crianças na escola. Ele enfatizou que foi muito difícil a preparação para a Mostra e para as apresentações

culturais, e que os pais precisam conhecer o que as crianças estão aprendendo e desenvolvendo na escola.



Figura 31 - Apresentação dos alunos do ensino médio. **Fonte:** O autor acervo (LAEE, 2016).

Cabe destacar que, de modo geral, a educação física nesta escola é vista como contribuinte para 3 objetivos. O primeiro deles diz respeito a conhecer e analisar criticamente elementos da “cultura corporal de movimento”; O segundo motivo, relaciona-se ao trabalho dos aspectos da saúde no que tange modificar os hábitos alimentares, sedentarismo, obesidade, entre outros; e, por fim, o terceiro motivo são os problemas decorrentes do contato com a sociedade nacional que envolvem situações variadas e casos de abandono de aspectos da cultura indígena, a educação física pode atuar no resgate da cultura. Como objeto de estudo da educação física apresenta-se a “cultura corporal de movimento”, a “cultura corporal” e como metodologia propõe o ensino nas cinco etapas da pedagogia histórico-crítica.

4.2.4 A organização da educação e da educação física na Escola da TI Ywyporã Posto Velho

Na **TI Ywyporã Laranjinha (Posto Velho)** está localizada a Escola Estadual Indígena *Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope* (Figura 32) que foi construída pela comunidade com lona e bambus e, posteriormente reconstruída com madeira e ampliada para atender as demandas da comunidade. Por tratar-se de uma terra que se encontra em processo de Portaria Declaratória, o

governo do Estado não investe dinheiro na construção de uma escola em alvenaria e com espaço adequado à educação das crianças da comunidade.

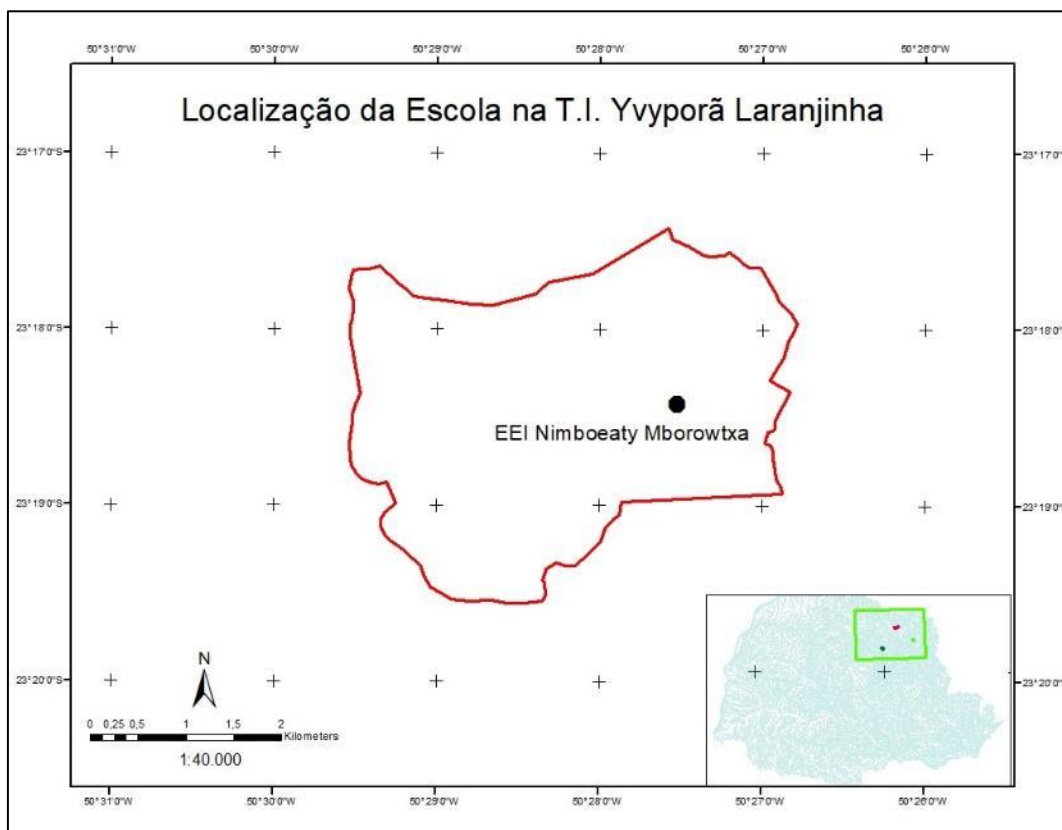


Figura 32 - Mapa da área da TI mostrando a localização da escola. **Fonte:** O autor.

Desta forma, embora a escola tenha sido construída pela comunidade, ela é mantida pelo governo do Estado e coordenada pelo Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. A equipe escolar é composta por um quadro funcional de 12 pessoas, 1 diretora, 1 pedagoga e 7 professores que atendem 15 alunos matriculados (Tabela 1). A professora de educação física é indígena e cursa a licenciatura em educação física na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no município de Jacarezinho - PR.

Em termos estruturais a escola foi construída de madeira, uma estrutura de 2 prédios e banheiros anexos. O prédio maior comporta 3 salas de aula, o refeitório e cozinha pequenos, uma pequena sala que serve de biblioteca. No prédio anexo há uma secretaria com uma mesa de reuniões, 2 computadores, um dos quais não é ligado, os alunos também utilizam o computador que fica na secretaria, ao lado de fora do prédio há um pequeno palco voltado para o pátio. Há 3 banheiros ao lado de fora dos dois prédios que são usados por alunos e funcionários da escola.

As salas possuem carteiras e cadeiras pequenas, um ventilador em cada sala, um quadro pequeno e desgastado em cada sala. Os materiais pedagógicos são doados. Na biblioteca há 5

estantes com livros e materiais pedagógicos que também não são em quantidade suficiente. Conforme a atividade programada pelos professores, as crianças leem na escola ou levam para casa. A escola não tem quadra, consequentemente a educação física é feita no pátio, que também não é coberto, há alguns materiais como bolas e colchonetes, a professora usa da criatividade.

Ao longo da pesquisa não obtivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, mas foi possível acompanhar algumas reuniões dos professores nos estudos e planejamentos da Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI⁸² (SIE). As reuniões ocorreram ao longo de 8 encontros de 4 horas cada, realizados aos sábados para que não se interrompesse o fluxo normal de aulas da escola. As reuniões contaram com a participação de professores e pedagogos do CEI Cacique Koféj da TI São Jerônimo e da EEI Cacique Tudjá Nhanderú da TI Laranjinha.

Há que se destacar pontos importantes destas reuniões, estabeleceu-se que as reuniões seriam de planejamento e produção de material nos 4 primeiros encontros, seguidos de preparação dos planos de aulas e produção de material nos dois seguintes e utilizariam os dois últimos encontros para a produção dos relatórios das ações da SIE. O professor indígena Claudinei Ribeiro Alves é orientador⁸³ da SIE e liderava as reuniões, ele pediu aos professores que se apresentassem, que apresentassem a disciplina que trabalhavam e com quais turmas.

Na sequência discutiu-se qual tema seria trabalhado nas práticas pedagógicas a partir dos estudos e formação promovidos pela SIE. Os professores começaram a recordar os temas trabalhados em aulas anteriores: origens do tronco Tupi; *Mitã* – escola e a casa de Reza; A história da escola; História de retomada da terra; Origem do milho, entre outras. Por fim, o professor Claudinei sugeriu o trabalho com o *Oguatá* (caminhar), segundo o professor este ensina a sabedoria dos mais velhos: “Os *Txamói* ensinavam antigamente o *Oguatá*” (informação verbal)⁸⁴. Ele sugeriu, ainda, que fosse trabalhado na escola a ilustração de uma árvore, a representação na qual a raiz da cultura é o *Txamói*.

⁸² A Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI é uma política instituída pelo Ministério da Educação (portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (portaria 1.062 de 30 de outubro de 2013) (BRASIL, 2013, p. 44; BRASIL, 2013a, p. 44-45). Trataremos melhor da ação s Trataremos melhor da SIE na seção 5 deste trabalho. Trataremos melhor da SIE na seção 5 deste trabalho.

⁸³ Os agentes da formação SIE são docentes e profissionais do magistério que atuam na formação continuada de professores da educação indígena, foram assim definidos pelo MEC/SECADI, por meio da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013: I - coordenador-geral da IES; II - coordenador-adjunto; III - supervisor da formação junto à IES; IV - formador; V - orientador de estudo; VI - professor cursista vinculado às escolas indígenas; e VII - coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola vinculado às secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e às prefeituras dos municipais (BRASIL, 2013b, p. 29).

⁸⁴ Fala do professor indígena Claudinei Ribeiro Alves na reunião de estudos e formação da SIE em abril de 2017.

Conteúdos Discutidos nas Reuniões da SIE
<ul style="list-style-type: none"> • Origens do tronco Tupi • Mitã – a escola e a casa de reza • A história da escola • A retomada da terra • Mondéu e Armadilhas • Arquitetura da Casa de Reza • Oguatá • Tapé Ra Kwa'á • Calendário indígena

Quadro 10 - Conteúdos elencados pelos professores nas Reuniões do SIE. **Fonte:** O autor, 2017.

Nas explicações dos professores Claudinei e Carlos Cabreira, o *Oguatá Porã* (Bom caminhar) é o seguir das regras antigas e dos ensinamentos passado pelos *Txamói*. Geralmente é o conhecimento transmitido na casa de Reza, segundo o professor Claudinei: “A essência da cultura Guarani está na casa de reza com o *Txamói*. A escola não é o epicentro da cultura, tem coisa que o *Txamói* tem que falar na casa de reza” (informação verbal)⁸⁵. Há conhecimentos apropriados para determinados lugares e para os quais é preciso estar preparado para se falar sobre.

Ao fim daquela reunião decidiu-se pelo tema *Tapéra Kwa'a* (Árvore da Sabedoria) a ideia era fortalecer o conhecimento cultural para que as crianças desenvolvessem os conhecimentos próprios de sua identidade.

Na reunião seguinte, retomou-se o planejamento a partir da ideia da árvore, o professor Claudinei explicou que na cultura Guarani não se transmite o conhecimento separado, como acontece com as disciplinas na escola. Contudo, a formação que estavam recebendo, motiva os professores, pois eles em dois dias criam o planejamento e conseguem visualizar o que irão trabalhar. O professor Júlio Cezar Camargo, professor indígena de língua Guarani, comentou que os encontros fortalecem a luta na parte cultural, ele demonstrou preocupação com o futuro:

Aqui não tem *Txamói* para quê lutar pela terra? E os jovens? E outra coisa, nós mais velhos que conhecemos as histórias antigas estamos aqui na escola hoje e amanhã? Tem que ter um bom planejamento para preparar nossos

⁸⁵ Fala do professor indígena Claudinei Ribeiro Alves na reunião de estudos e formação da SIE em maio de 2017, na TI Laranjinha.

alunos para lutar, conhecer as leis, tem que ir para a luta, mas tem que conhecer as leis” (informação verbal)⁸⁶.

O conhecimento da escola serve nesses momentos para fortalecer a luta pela terra. O professor Claudinei corrobora com essa ideia ao afirmar que, “Para ter o direito da terra é preciso saber como era, como é a organização para ter a demarcação, é preciso ter a língua, as crenças, tem que ter tudo para conseguir a demarcação da terra” (informação verbal)⁸⁷.

Assim, os professores decidiram pela construção de um cartaz da árvore da sabedoria, iniciaram a elaboração de um rascunho, os professores Carlos e Claudinei discutiram vários termos relacionados ao conhecimento Guarani, foram esboçando (Figura 25) a representação da árvore e do sol, discutindo em Guarani, conversando e elaborando as ideias colocando em



Figura 33 - Professores indígenas fazendo o rascunho da Tapé Ra Kwa'á. **Fonte:** O autor (Acervo LAEE, 2017).

⁸⁶ Fala do professor indígena Júlio César Camargo na reunião de estudos e formação da SIE em maio de 2017.

⁸⁷ Fala do professor indígena Claudinei Ribeiro Alves na reunião de estudos e formação da SIE em maio de 2017.

cada galho da árvore uma palavra que significava as consequências de se ouvir ou não os conselhos dos *Txamói* e *Tudjás* (mais velhos).



Figura 34 - Professores confeccionando o cartaz com a Tapé Ra Kwa'á. **Fonte:** Acervo LAEE (2017).

O professor Carlos explicou que “A pedagogia Guarani tem a simbologia de uma árvore, a raiz é a cultura, a sabedoria, o tronco é o caminho e as folhas são os conselhos, a árvore é iluminada pelo Nhamandú (O sol espiritual), quando os conselhos são seguidos levam a boa vida” (informação verbal)⁸⁸. Portanto, a raiz da cultura é o *Txamói*, é ele quem ensina o *Oguatá*, o caminhar, a sabedoria, os conselhos que são diferentes de conhecimento.



Figura 35 - Professores confeccionando o cartaz com a Tapé Ra Kwa'á. **Fonte:** Acervo LAEE (2017).

⁸⁸ Fala do professor indígena Carlos Cabreira na reunião de estudos e formação da SIE em maio de 2017.

Quando o *Txamói* realiza um trabalho sobre o espírito de alguém, há de fazer esse trabalho na casa de reza. “Quando envolve o sagrado é feito na casa de reza, participando na casa de reza é que este trabalho se desenvolve” (informação verbal)⁸⁹.



Figura 36 -Professores confeccionando o cartaz com a Tapé Ra Kwa'á. **Fonte:** Acervo LAEE (2017).

Deste modo, reconhece-se o cuidado com os aspectos culturais pois, embora a escola seja um espaço, que recentemente tem sido contemplado nos discursos legais como aquele que permite a retomada da cultura, é nítido que há uma diferença entre os tipos de conhecimento Guarani. Há aqueles que podem adentrar o espaço da escola e aquele que podem ser compartilhados apenas na casa de reza. Ater-se a tal cuidado é importante para evitar-se a folclorização dos aspectos culturais desses povos.

A educação Guarani não se dá única e exclusivamente na escola, antes ela ocorre no caminhar, isto é, no *Oguatá*. E, ao longo desse caminhar, os conselhos ensinados pelos *Txamói* são diferentes de conhecimento adquirido em outros lugares. A educação indígena em nada mudou nesses anos todos de contado, a criança ainda aprende na família, na relação com os mais velhos, na vida cotidiana da comunidade. “Na escola se aprende a ler e escrever para lidar com os de fora. A espiritualidade se aprende na casa de reza, assim como o *jehovasa* é ensinamento da família.” (informação verbal)⁹⁰

⁸⁹ Idem.

⁹⁰ Fala do professor indígena Claudinei Ribeiro Alves na reunião de estudos e formação da SIE em maio de 2017.

O *jehovasa* é uma bênção sobre os alimentos ou um ritual que acontece para que se possa abençoar as plantações e colheitas, “[...] primeiro é preciso fazer jehovasa, para abençoar a semente e, depois, realizar jerosy puku. O jehovasa, no entendimento do xamã, purifica todas as espécies agrícolas prontas para serem cultivadas e também para consumo” (JOÃO, 2011, p. 15). Os *Txamói* fazem circular na aldeia essas palavras sagradas usando o *petyngwá* (cachimbo) em volta da aldeia e protege a todos. Percebe-se, desta forma, que os Guarani possuem muitos conhecimentos, que podem ser ensinados por distintos meios, entre eles a casa de reza e a escola.

É esse conhecimento espiritual que se aprende fora da escola que torna a vida em comunidade tão importante para a formação das crianças Guarani. Tal formação exige a preparação do corpo físico e espiritual o que é feito com ervas medicinais e cuidados próprios de higiene, cuidados esses que são ensinados também na casa de reza, além da higiene espiritual. O corpo tem que estar limpo e a limpeza espiritual e material do corpo são ambas sabedorias transmitidas na casa reza, por isso “o conhecimento do Txamoi e da *Djarei* (avó, sábia) que é importante na casa de reza” (informação verbal)⁹¹.



Figura 37 - Professores exibindo o cartaz do Tapé Ra Kwa'á finalizado. **Fonte:** Acervo LAEE (2017).

Para trabalhar com essas questões foram discutidas estratégias de ensino que cada professor poderia usar em seu planejamento pessoal: produção de textos; visitas à casa de reza; Ilustrações; Filmes; Contação de História; Pesquisa com os mais velhos; Construção de

⁹¹ Idem.

Calendário. Os professores finalizaram a construção do cartaz em EVA, ilustrando a Tapé Ra Kwa'á (árvore do conhecimento), que foi fotografada ao final da reunião.

Procurei demonstrar nesta seção as principais questões abordadas nos PPP das escolas indígenas Guarani, bem como as concepções de educação física presentes nos documentos e suas manifestações nas aulas de educação física observadas. Como ficou evidente nas tabelas e quadros elencados, faltam nos quadros de funcionários das escolas a contratação de professores indígenas formados, que conheçam os aspectos da sua cultura tradicional, bem como os aspectos da educação física das sociedades não indígenas.

Apresentei as concepções de educação, de criança e de educação física, pois compreendê-las é o que possibilita a organização do trabalho pedagógico do professor na escola. Nos Projetos Político-Pedagógico das escolas é possível perceber a opção pela perspectiva crítico-superadora de educação física no que compete à escolha dos conteúdos, ao se estabelecer metodologias de ensino e critérios de avaliação. Embora tais concepções não se demonstrem na prática pedagógica nas aulas em estafetas, ou fundamentas apenas nos jogos pelos jogos, sem relação histórica com os processos histórico de produção desses jogos, sem demonstrar para os alunos as relações dos mesmos com seus cotidianos, com as relações humanas universais e com os processos históricos de luta dos povos e, sobretudo, dos povos indígenas. Propor efetivamente aulas de educação física na perspectiva histórica, como delineada no PPP, poderia contribuir para o resgate de práticas tradicionais da cultura Guarani.

As observações permitiram compreender também que, assim como nas escolas não-indígenas, predominam a prática de atividades recreativas, a ausência de relação do conteúdo com os objetivos interculturais que se apresentam para a educação física e mesmo a relação com os conteúdos estruturantes e específicos elencados nos PPPs. Analisando a prática e os fundamentos das distintas abordagens é possível identificar características tais quais: atividades lúdico-recreativas; sequência normal nos processos de ensino e aprendizagem condizentes, sobretudo, com o desenvolvimento biológico dos indivíduos; os movimentos e habilidades motoras como elos importantes no desenvolvimento cultural e social dos indivíduos.

Os alunos precisam adquirir padrões fundamentais de movimentos, que devem ser ensinados a partir de modelos, principalmente por meio de informações visuais. Os fundamentos epistemológicos desta concepção encontram-se nas teorias desenvolvimentistas de Piaget e seus estágios de desenvolvimento. A aprendizagem ocorre no desenvolvimento descontínuo de equilíbrio, desequilíbrio, assimilação e acomodação dos processos mentais. A criança constrói então, padrões motores, a partir dos quais pode comparar suas performances e, por fim, prescindir da orientação do professor.

Esta concepção naturaliza o conflito e a competição, concebem o homem a partir do evolucionismo biológico, numa realidade social estabelecida e imutável, as estruturas sociais não podem ser alteradas, seus aspectos negativos podem ser minimizados e os positivos enfatizados. De caráter extremamente conservador, essa concepção construtivista/desenvolvimentista desconsidera os contextos sociais e históricos que possibilitam a produção cultural humana e a própria sociedade.

Essa conjuntura dificulta que a educação física venha contribuir para o processo de desenvolvimento humano dos alunos. Nas escolas indígenas esta questão é agravada pela falta de estrutura física adequada, todas as escolas visitadas não possuem quadra esportiva, os materiais de trabalho estão ausentes ou acabaram destruídos pelo tempo de uso. A análise desta realidade pressupõe, para a sua compreensão, a relação complexa e contraditória que envolve a sociedade capitalista como manifestação da totalidade da sociedade, da educação e da educação física.

5 O ESTADO E ATUAL AGENDA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Proponho-me nessa seção expor as bases do entendimento do Estado enquanto elemento central das sociedades de classes e que atua, por meio da política ou por meio da coerção violenta, para o controle e mediação entre os interesses das classes sociais antagônicas no interior dessa sociedade. Tais conceitos, ainda que genéricos, facilitam a análise sociológica da sociedade brasileira enquanto sociedade oriunda da expansão capitalista europeia e fundada, também, na divisão de classes antagônicas, com interesses conflitantes e distintos projetos para a educação e para a educação escolar indígena. Para tanto, retomo alguns aspectos fundamentais de obras clássicas de Marx (1982; 2004; 2010a; 2010b, 2011, 2012), de Marx e Engels (2007a; 2007b, 2010), dos continuadores desses fundamentos: Lênin (2011), Mészáros (2009; 2010; 2012), Harvey (2005; 2011; 2012), bem como Netto (2011), Netto e Braz (2011) e Lessa (2007).

Desenvolvo a análise a partir das categorias Estado, políticas e reestruturação neoliberal da década de 1990, para compreender o discurso que anuncia no contexto das reformas dos Estados capitalistas, sobretudo do Estado brasileiro, o ideário de uma escola que valoriza a diferença, a interculturalidade, o respeito às culturas e às línguas indígenas, mas que na prática dificulta e inviabiliza a efetivação de uma escola intercultural. Nosso objetivo é compreender como essas categorias se articulam para explicar a realidade das escolas indígenas Guarani no norte do Estado do Paraná e analisar, a partir da organização sócio-histórica desses povos, suas relações com a atual política educacional para as escolas indígenas, com vistas a compreender como são trabalhados os aspectos culturais nas aulas de educação física nas escolas Guarani.

A realidade das escolas indígenas no Paraná, como vimos na seção anterior, evidencia dificuldades que vão da falta de professores indígenas formados à rotatividade de professores contratados pelo processo seletivo simplificado. Demonstra, também, a falta de estrutura física adequada para a prática das aulas de educação física, além da realização de atividades apenas de cunho recreativo sem a devida orientação teórico-metodológica prevista nos projetos político-pedagógicos. Para compreender essa realidade, para além de sua expressão fenomênica imediata, é necessário estabelecer sua relação com a totalidade das relações mais gerais da sociedade brasileira, bem como compreender suas bases materiais.

Foram Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que demonstraram as bases materialistas da concepção histórica que permitem compreender o papel central do trabalho como processo de formação do ser social, como atividade sensível dos homens. Segundo os autores (MARX; ENGELS, 2007), o trabalho é a atividade que, como base material

de todo mundo sensível criado pelos homens, abre a possibilidade de livrar a humanidade do reino das carências, de uma sociedade de opressão e de classes.

Fundamentados nessas concepções de Marx e Engels, outros autores como György Lukács (1885-1971), Vladimir Ilitch Ulianov Lênin (1870-1924), Rosa Luxemburgo (1871-1919), Antônio Gramsci (1891-1937) e, alguns mais contemporâneos como István Mészáros (1930-2017), David Harvey (1935-) se debruçaram sobre a compreensão da sociedade capitalista, dos Estados modernos, do trabalho, da cultura e da educação dentre tantas outras categorias e, são tomados aqui para possibilitar a compreensão e análise das políticas educacionais brasileiras para a educação escolar indígena em uma perspectiva materialista histórica.

A organização estatal brasileira, assim como na maioria dos países capitalistas centrais ou periféricos da atualidade, está assentada sobre a forma republicana democrática⁹² de Estado, que fundamentalmente expressa as características centrais do Estado burguês de origem europeia⁹³. Deste modo, o marco da atual configuração da educação escolar indígena no Brasil é a Constituição Brasileira de 1988 que, em seu artigo 231, reconhece a organização social, os costumes, as línguas, as tradições e os direitos sobre as terras tradicionalmente ocupadas por esses povos. Afirma, ainda, a Carta Magna que é competência da União demarcar, proteger e fazer respeitar os bens dos povos indígenas (BRASIL, 1988). À Constituição seguiu-se um contexto de amplas reformas estruturais no aparelho do Estado brasileiro (BRESSER PEREIRA, 1997; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2011), fundamentadas sobretudo numa ideologia neoliberal, que implicaram nas políticas para a cultura e para a educação de modo geral e, de modo mais específico, para a educação física e para a educação escolar indígena.

No bojo dessa reorganização da educação brasileira, como é possível compreender as relações do Estado brasileiro e da educação escolar indígena? Como as categorias Estado,

⁹² No primeiro artigo da atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, encontramos a definição do princípio fundamental de que a República Brasileira é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (BRASIL, 1988).

⁹³ Um interessante contexto de formação dos sistemas colonizadores da América Central e do Sul é feito por Éric R. Wolf no capítulo **Os ibéricos na América** de seu livro **A Europa e os povos sem história** (2005). Ainda sobre a mundialização do capitalismo, Netto e Braz (2011) ao tratarem da constituição de um sistema econômico mundial, afirma que: “No estágio mercantil do capitalismo, o comércio vinculou povos e regiões que até então não mantinham relações econômicas; estendendo e estreitando essas relações, o capitalismo concorrencial criou, como vimos, o mercado mundial – vê-se, assim, o caráter abrangente e inclusivo das atividades capitalistas, explicável pela lógica do capital, valor te que se valorizar, potência tem que se expandir para além de qualquer fronteira. Numa palavra, é o traço constitutivo do capitalismo a sua *mundialização*” (NETTO e BRAZ, 2011, p. 196, grifo dos autores).

políticas e reestruturação neoliberal, possibilitam compreender o panorama da escola intercultural como expressão da administração estatal burguesa dos conflitos no interior do Estado, bem como as contradições resultantes das lutas dos povos indígenas?

5.1 Pressupostos do materialismo histórico para a compreensão da categoria Estado

Foi na década de 1840 que Marx se revelou um pensador original, datam deste período seus textos **Sobre a questão judaica** (2010b), **Crítica da filosofia do direito de Hegel** (2010a), os **Manuscritos econômico-filosóficos** (2004) escritos em Paris em 1844, nunca publicados em vida por Marx, já de seu encontro com Engels surgem formulações mais precisas, **A sagrada família ou A crítica da crítica crítica** (2003) e **A ideologia alemã** (2007), este escrito em 1845 e 1846, mas que veio a público somente em 1932 (NETTO, 2011).

É em **A Ideologia alemã** (2007) que estão inicialmente formulados alguns conceitos centrais da concepção materialista histórica de Marx e Engels. Alicerçados nesses conceitos, os autores puderam estabelecer a adequada crítica à filosofia alemã de seu tempo, bem como avançaram na análise da constituição histórica da sociedade, sobretudo da sociedade burguesa. Partiram de pressupostos reais e explicaram que “[...] os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica” (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87). Deste modo, pela via empírica, isto é, pela observação e constatação percebe-se os homens produzindo e reproduzindo suas vidas sob circunstâncias materiais dadas, dependentes das condições proporcionadas pelas produções das gerações anteriores.

Além disso, segundo os autores essa transformação histórica é realizada pela ação humana, cuja verificação é feita por meio da observação empírica de cada caso em particular, ação da qual “[...] cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40). São estas ações e evidências observáveis que demonstram segundo, Marx e Engels (2007), a conexão entre a estrutura social e política e a produção.

[...]. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer

na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Perceber essas provas empíricas e as relações da estrutura social com o Estado e com a produção econômica, longe de levar a um determinismo da estrutura econômica sobre outras instâncias da vida, deve nos levar a perceber as **conexões** entre essas instâncias.

Engels enviou pelo menos 5 cartas a diferentes destinatários – posteriormente à publicação de O Capital e, também, à morte de Marx, mais precisamente nos anos de 1880 – nas quais o autor escreve contra a vulgarização do materialismo histórico e as interpretações equivocadas e errôneas das afirmações feitas por ele e por Marx em seus escritos (MARX; ENGELS, 2012). Para eles, a concepção materialista da história coloca a produção e a reprodução da vida real como fator que em **última instância** determina a história.

[...] A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura que se erguem sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as Constituições que, depois de ganha uma batalha, a classe triunfante redige etc., as formas jurídicas e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais na cabeça dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o seu desenvolvimento ulterior até a sua conversão num sistema de dogmas – exercem também sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam, em muitos casos predominantemente, a sua *forma* (MARX; ENGELS, 2012, p. 104, grifos do autor).

Deste modo, na medida em que os fatores econômicos determinam as outras instâncias da vida, são por elas também influenciados. Esses diferentes fatores da superestrutura, a saber, o desenvolvimento político, o jurídico, o filosófico, o literário, artístico, entre outros, são apresentados por Engels em outra carta, como que **fundados** no desenvolvimento econômico. O que, segundo o autor, significa que existe uma série de mediações, explicadas como a **interação** entre esses elementos que atuam, interagem e reatuam sobre a base econômica, que por sua vez atua sobre e a eles se impõe.

[...] Não é que a situação econômica seja a *causa*, e a *única atuante*, enquanto todo o resto seja efeito passivo. Ao contrário, há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica, que em última instância, sempre se impõe. O Estado, por exemplo, exerce influência mediante as barreiras protecionistas, a liberdade de comércio, um sistema financeiro bom ou mal [] a realidade econômica não produz efeitos automáticos (MARX; ENGELS, 2012, p. 104-105, grifos do autor).

Portanto, não se pode explicar como que por vias formais e diretas os efeitos e causas existentes nas relações entre esses fatores. As explicações pelas vias materialistas da história não são simples argumento qualitativo com que se rotula e enviesada qualquer análise. Nos alertou Engels, que é necessário estudar toda a história, todos os detalhes, bem como todas as condições de existência das diversas formações sociais e como estas produzem sua vida material. Trata-se, portanto, de compreender a produção da vida nos seus aspectos materiais de existência, isto quer dizer, trata-se de compreender a economia “[...] antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem” (MARX; ENGELS, 2012, p. 107).

Partindo desse procedimento de estudos, Marx e Engels (2007) explicaram o processo de vida dos indivíduos como o suceder-se das gerações distintas, isto é, a história na qual cada geração “[...] explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40). Somente deste modo, pode-se perceber as relações sociais e políticas que os indivíduos constroem entre si ao produzirem suas vidas e, ao mesmo tempo, produzem a estrutura social.

A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Nesse sentido, a afirmação dos autores demonstra que as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos dependem materialmente dos resultados das atividades das gerações anteriores. Isto é, quando os indivíduos nascem e desenvolvem-se, o fazem num mundo previamente construído e socialmente já organizado. O mundo sensível que rodeia os indivíduos é, segundo Marx e Engels (2007, p. 30), “[...] produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações”.

Nos pressupostos de Marx e Engels (2007) estão os fundamentos que Engels utilizaria posteriormente em **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** publicado em 1884. Com base nos estudos antropológicos de Lewis Henry Morgan sobre a evolução da sociedade antiga, Engels (2010) enfatiza em seu trabalho as maiores diferenças entre a sociedade primitiva e a civilização, bem como no desenvolvimento das classes e das

organizações políticas, nesse sentido “[...] as bases fundamentais do seu esboço para a história permanecem válidas” (LEACOCK, 2010, p. 225).

Engels (2010) analisou e ampliou os estudos e dados apresentados por Morgan sobre os índios iroqueses, no estado de Nova York, para então compará-los com os dados disponíveis das sociedades Grega, Romana, Germânica. Engels pôde definir as características dos três principais estágios da história primitiva e, desta forma, “[...] esclareceu as relações entre a base de subsistência e a organização sociopolítica de sociedade primitivas e ‘civilização’, e focalizar os passos críticos na emergência das relações de classe e Estado” (LEACOCK, 2010, p. 231).

Engels (2010) trabalhou a partir do conceito de divisões do trabalho e suas diferentes fases de desenvolvimento, para ele e Marx essas diferentes fases “[...] significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

Em resumo, dessa divisão do trabalho cada vez mais complexa resultou o maior acúmulo de excedentes e riquezas entre as famílias e essa passou a ser valorizada e respeitada como bem supremo, era preciso então garantir a posse de tais riquezas individuais. Faltava apenas uma coisa, diz Engels (2010),

[...] uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolvia umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas –; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda.
E essa instituição nasceu. Inventou-se o *Estado* (ENGELS, 2010, p. 137).

A organização social em famílias e *gens*⁹⁴, a divisão do trabalho, as produções de excedentes permitindo o acúmulo de riquezas individuais, “[...] se fazia sentir esse conflito de

⁹⁴ Nos capítulos 2 e 3, Engels (2010) trata da construção social família e gens, respectivamente. Sobre família com base nos dados que dispunha em seu tempo, Engels (2010) conceitua 4 tipologias de famílias e três formas principais de matrimônio, culminando suas explicação sobre a família monogâmica, aquela que garantiria o predomínio do homem, a certeza indiscutível da paternidade (pois os filhos herdarão os bens do pai) e o direito masculino quanto à infidelidade conjugal, esse modelo de família monogâmica é, ainda hoje, predominante nas sociedades capitalistas. No terceiro capítulo Engels (2010) trata da Gens Iroquesa, e como essa nas descobertas de Morgan assemelham-se às *genea* dos gregos e às *gentes* dos romanos. Gens é usado para designar “[...] o grupo

interesse, que culminava quando se defrontavam pobres e ricos, usurários e devedores, dentro da mesma *gens* e da mesma tribo” (ENGELS, 2010, p. 212). Essa organização da sociedade permitirá a invenção do Estado. Na síntese do próprio Engels (2010) o Estado é,

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade entrou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2010, p. 213).

Há que se marcar três pontos importantes nessas ideias de Engels (2010), primeiramente que o Estado é um produto da sociedade, portanto um **produto** dos homens à medida que estabelecem suas relações sociais. O segundo ponto diz respeito aos antagonismos existentes no interior desta mesma sociedade e expressos nos interesses de **classes** distintas, ricos *versus* pobres, exploradores *versus* explorados, usurários *versus* devedores. E por fim, o terceiro ponto relacionado ao papel de mediador e organizador que o **Estado** assume, como instituição que se coloca acima e afastado da sociedade, aparentemente legítimo, mas atrelado aos interesses das classes dominantes, para a mediação e manutenção da ordem entre as distintas classes.

Lênin (2011) ao analisar essa passagem denota que, Engels expressou a ideia fundamental do marxismo no que diz respeito ao desempenho histórico do Estado⁹⁵ como “[...] o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis” (LENIN, 2011, p. 37).

Lênin (2011) avança em suas análises da categoria Estado, demonstrando que para Marx o Estado não é um órgão de conciliação de classes, mas “[...] um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legalize e

que se gaba de constituir uma descendência comum (do pai da tribo, no presente caso) e que está unido por certas instituições sociais e religiosas, formando uma comunidade particular” (ENGELS, 2010, p. 110).

⁹⁵ É preciso ter em mente que Lênin escreveu O Estado e a Revolução (2011) entre agosto e setembro de 1917 e que a obra só foi editada em 1918, cem anos antes de nosso tempo. Lênin estava, naquele momento, preocupado com as questões do Estado de seu tempo, vivendo em meio à revolução que ocorria na Rússia, cujo proletariado tinha por missão expropriar a burguesia, demolir o Estado burguês e criar o Estado de tipo novo, socialista e soviético (FEITAS, 2011).

consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LENIN, 2011, p. 38). Para que possa exercer essa função, todo estado precisa de um aparato, um traço característico, como identificou Engels (2010, p. 214) uma “[...] **força pública**, que já não mais se identifica com o povo em armas.

A necessidade dessa força pública especial deriva da divisão da sociedade em classes, que impossibilita qualquer organização armada da população”. Por força pública, tanto Engels (2010) quanto Lênin (2011) denotam uma série de arranjos, instituições e organizações criados com o intuito de preservar a ordem: destacamento de homens armados, prisões, acessórios materiais, cárceres e instituições coercitivas de todo gênero. Em resumo, nas palavras de Engels (2010), o Estado é a expressão da força de controle das classes dominantes,

[pois] nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, p. 215-216)

Desta abstração e generalização da categoria Estado, podemos compreender as atuações dos Estados modernos como instrumento de organização da sociedade burguesa. Em uma célebre passagem **d’O Capital** (1982), mais especificamente, no capítulo XXIV intitulado **A chamada acumulação primitiva** Marx, a partir de um rigoroso estudo de documentos, relatórios e legislações, demonstra como se deu a expropriação sanguinária e violenta dos camponeses na Inglaterra⁹⁶. “O processo que produz o assalariado e o capitalista tem suas raízes

⁹⁶ Marx (1982) alerta no início desse capítulo que “[...] A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes. Encontramos sua forma clássica na Inglaterra, que, por isso, nos servirá de exemplo” (1982, p. 831). Feito esse alerta marcando o exemplo em seu tempo e seu espaço geográfico, novamente o que o torna importante é a forma que a classe burguesa em ascensão, como classe dominante, utilizou-se da máquina do Estado para executar legalmente essa rapina. Interessante notar, ainda, que o processo de expropriação de terras e riquezas segue a acontecendo onde o capital avança. Foi assim na África do Sul, em fins do século XX, sob o sistema do Apartheid e somente quando as reservas de diamante daquele país estavam asseguradas nas mãos da elite propagou-se um ideal de democracia racial e igualdade entre os sul-africanos (FAUSTINO, 2006). É assim, ainda hoje, com os processos de roubo dos espaços e terras indígenas no Brasil. Os relatórios da Comissão Pastoral da Terra e do Conselho Indigenista Missionário, ambos ligados à igreja católica, coletam dados, desde 1985, sobre violência e assassinato ligados à disputa de terras no Brasil. Segundo o órgão “Um em cada dois assassinatos de indígenas registrados no Brasil entre 2003 e 2014 aconteceu no Mato Grosso do Sul. Estado tem a segunda maior população indígena e pior

na sujeição do trabalhador” diz o autor, “O progresso consistiu numa metamorfose dessa sujeição, na transformação da exploração feudal em exploração capitalista” (MARX, 1982, p. 831). O servo e o camponês, expropriados das terras, dos instrumentos de trabalho, tornaram-se livres cidadãos, disponíveis para a venda de sua mão-de-obra, na sociedade capitalista que se consolidava.

Comentando sobre esse período, Mészáros (2009) evidencia que ao passo que se firmava como sistema de produção de riquezas, o capital necessitava da reorganização da instituição Estado, sob práticas políticas àquela adequado. “A formação do Estado moderno”, diz o autor “[...] é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno” (MÉSZÁROS, 2009, p. 106). A instituição do Estado capitalista exige, portanto, a universalização de determinadas relações sociais, bem como a aparente isenção do Estado como que entidade acima das diferenças de classe garantindo, assim, a dominação burguesa.

A burguesia, por ser uma *classe*, não mais um *estamento*, é forçada a organizar-se nacionalmente, e não mais localmente, e a dar a seu interesse médio uma forma geral. Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX; ENGELS, 2007, p. 60, grifos do autor).

A organização da burguesia como classe, a liberação das propriedades comuns que se tornaram, então, propriedades privadas, configuraram transformações necessárias ao longo da consolidação deste Estado capitalista moderno e preparam a estrutura social para o passo seguinte, a industrialização. Marx e Engels (2007) listaram entre os efeitos do crescimento da chamada “grande indústria”: a universalização da concorrência; a criação dos meios de comunicação e do mercado mundial, marcando desde o início a tendência capitalista à globalização; a subsunção do comércio aos ditames da indústria, a criação da rápida circulação, o desenvolvimento do sistema monetário e a centralização de capitais (MARX; ENGELS, 2007, p. 60). Segundo os autores, a consolidação do sistema capitalista como sistema universal criou pela primeira vez a história mundial,

[...] ao tornar toda nação civilizada e cada indivíduo dentro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e suprimiu o anterior caráter exclusivista e natural das nações singulares []. Destruiu, onde quer que tenha penetrado, o artesanato e, em geral, todos os estágios anteriores da indústria. [] A grande indústria, em geral, criou por toda parte as mesmas relações entre as classes da sociedade e suprimiu por meio disso a particularidade das diversas nacionalidades (MARX; ENGELS, 2007, p. 60 - 61).

O capital, como modo de produção determinante, destrói e avassala todos os outros modos anteriores de produção, o que não significa dizer que ele não coexiste com outros modos de produção. Por seu modo de se reproduzir, isto é, a exploração de mão-de-obra assalariada visando o aumento das taxas de lucro, o capital determina todas as relações de produção e circulação de mercadorias. Portanto, todas as sociedades que entraram em contato e em relações com a sociedade capitalista tiveram suas próprias relações de produção e de intercâmbio alteradas.

Nas Américas, na maioria das colônias europeias e no Brasil, por exemplo, a situação de domínio foi a de conquista, pela qual já se implantava a forma capitalista de produção ou, pelo menos, a forma de intercâmbio e circulação de mercadorias.

Uma situação semelhante ocorre em caso de conquista, quando ao país conquistado é transplantada já pronta a forma de intercâmbio desenvolvida noutro solo; enquanto em sua pátria essa forma ainda estava repleta de interesses e relações de épocas anteriores, aqui ela pode e deve implantar-se totalmente e sem obstáculos, nem que seja para assegurar um poder estável aos conquistadores (MARX; ENGELS, 2007, p. 69).

Os homens em suas ações produzem e reproduzem suas vidas sobre as bases materiais elaboradas pelas gerações anteriores, isto é, no mundo previamente construído pelos homens. Por conseguinte, suas ações resultam em transformações históricas, que conectam a estruturas sociais, políticas, culturais e etc. à base econômica, determinando e sendo por esta base determinadas. As relações sociais que os indivíduos estabeleceram ao longo da história possibilitaram as divisões do trabalho, as diferentes fases de desenvolvimento destas divisões culminaram em diferentes formas de propriedades e acúmulos de excedentes e riquezas entre as famílias. O que, por sua vez, levou ao desenvolvimento da sociedade de classes e estruturas como os Estados que garantem a perpetuação dessas riquezas, assim como o direito da classe capitalista possuidora dos meios de produção de explorar as classes pobres não possuidoras. O desenvolvimento da sociedade burguesa europeia assentou-se sobre a exploração colonizadora

de outros povos, no Brasil resultou no extermínio e expropriação dos territórios de muitos povos indígenas.

5.1.1 O Estado capitalista: da administração política das contradições de classe e dos direitos dos cidadãos

Uma vez estabelecidas as bases sociais sobre as quais estão assentados os Estados e, mais especificamente, o Estado capitalista, é preciso uma forma de manutenção dessa instituição e de sua principal função, isto é, a força pública utilizada para a dominação da classe e proteção das relações capitalistas de produção. Para tal manutenção, exigiu-se a contribuição por parte dos cidadãos e, de modo geral, a contribuição cidadã sob a forma de impostos passou a ser cobrança comum. Outrossim, Marx e Engels (2007) identificaram que a organização do Estado para atender aos interesses burgueses, corresponde à propriedade privada, destituída dos laços de comunidade, pois

[...] o Estado moderno, que, comprado progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos, cai plenamente sob o domínio destes pelo sistema de dívida pública, e cuja existência, tal como se manifesta na alta e na baixa dos papéis estatais na bolsa, tornou-se inteiramente dependente do crédito comercial que lhe é concedido pelos proprietários privados, os burgueses (MARX; ENGELS, 2007, p. 75).

Endividamento público, crédito, impostos, são os meios usados para assegurar o Estado nas mãos da classe dominante. Não é de admirar a afirmação de Engels (2010, p. 216) de que, “[...] na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem (Engels, 2010, p. 216). A aparente autonomia do Estado é desvelada em sua subsunção aos interesses da classe dominante.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real

[*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei (MARX; ENGELS, 2007, p. 76, grifo dos autores).

A forma política de atuação do Estado garante, portanto, as mediações sob a forma das leis, estas tidas como vontade soberana e livre do povo. Marx em seu artigo **Sobre a Questão Judaica** (2010b), escrito como uma resposta a Bruno Bauer, fez uma análise da questão da emancipação política e da emancipação real do homem. Por meio de uma leitura crítica da Constituição dos Direitos Humanos de 1791 e de 1793, além de examinar também, como a questão da emancipação religiosa se apresentava secularmente nos Estados Unidos, Marx (2011b) constatou o que os chamados “*direitos humanos*, [...], nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, 2010b, p. 48, grifos do autor). O Estado, sobretudo o Estado burguês, é um instrumento de dominação de classe que se utiliza das leis e do direito para a proteção e segurança da propriedade privada.

Nessa forma de Estado o homem vive uma vida dupla, “[...] a vida em comunidade a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular” (MARX, 2010b, p. 41). Aqui ocorre a separação entre o homem e a sua comunidade, entre ele e os outros homens, se constitui enquanto mônada isolada e atinge no Estado burguês, o limite de sua emancipação, isto é, a sua emancipação política.

A sociedade burguesa, em seu antagonismo ao Estado político, é reconhecida como necessária porque o Estado político é reconhecido como necessário. A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010b, p. 41).

Essa cisão do cidadão e do homem político é um avanço no Estado político, mas é ao mesmo tempo o limite último do cidadão. Marx (2010b) avança nas análises das possibilidades postas pelo Estado burguês, que atinge seu máximo desenvolvimento no Estado democrático, sob a forma categórica do direito político. Para o autor, os direitos humanos em sua forma mais autêntica são os direitos políticos, que só podem ser exercidos em comunidade organizada pelo Estado. “[...] O seu conteúdo [dos direitos] é constituído pela participação na comunidade, mais precisamente na comunidade política, no sistema estatal. Eles são classificados sob a categoria da liberdade política, sob a categoria dos direitos do cidadão” (MARX, 2010b).

O cidadão é o “membro da sociedade burguesa”, cujos “direitos humanos” são garantidos a partir da “[...] relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política” (MARX, 2010b, p. 48). Identificados no artigo 2 da Constituição Francesa de 1793, se apresentam como direitos naturais e imprescindíveis de todo cidadão e são: a igualdade, a liberdade, a propriedade e a segurança.

Das análises de Marx (2010b), que já apresentamos em estudo anterior (MILESKI, 2013), se depreende que o direito à liberdade equivale ao direito de fazer e promover tudo o que não prejudique nenhum outro homem, o limite é o isolamento, “[...] Trata-se do direito a essa separação, do direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo” (MARX, 2010b, p. 49, grifo do autor). O direito à propriedade privada, assegura “[...] o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio” (MARX, 2010b, p. 49). Assim como o direito a igualdade é a igualdade de liberdade, “[...] que cada homem é visto uniformemente como mônada que repousa em si mesmo” (MARX, 2010, p. 49). E, por fim, o direito humano à segurança, “[...] é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito da polícia, no sentido de que o conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (MARX, 2010, p. 50).

Marx e Engels (2007; 2012) estabeleceram os fundamentos conceituais que possibilitam o avanço nas análises históricas das estruturas sociais e políticas, bem como da base material de produção da vida humana. É sobre essas bases que Marx (2010b) pode investigar os fundamentos dos direitos humanos, pode desvelar os processos sociais concretos que se estabeleceram na sociedade para a criação de tais direitos e sua estrutura fundamental o Estado burguês. E, pôde concluir a partir desses elementos, que tais direitos são formas de assegurar a reprodução da sociedade burguesa. Em seu entendimento os indivíduos não antecedem a sociedade, mas pelo contrário, o indivíduo é resultado de suas relações em sociedade.

Em um ensaio publicado em 1844⁹⁷, Marx fez um debate com Arnold Ruge (1802-1880)⁹⁸ sobre um levante de tecelões da Silésia, província oriental da Prússia. Em sua análise

⁹⁷ Trata-se do artigo **Glosas críticas ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’. De um prussiano**. Foi publicado por Marx no periódico *Vorwärts!*. A primeira parte, escrita em Paris em julho de 1844, foi divulgada no n. 63, em 7 de agosto de 1844. a segunda saiu no n. 64, em 10 de agosto, concluindo assim a crítica ao artigo de Arnold Ruge “O rei da Prússia e a reforma social. de um prussiano”, publicado no *Vorwärts!* n. 60 (MARX, 2010c).

⁹⁸ Arnold Ruge (1802-1880) pertenceu ao círculo de filósofos e pensadores políticos da esquerda hegeliana, participou com Marx da edição dos Anais Franco-Alemães (MARX, 2010c).

Marx argumenta que o levante era uma revolta “contra a burguesia” (MARX; ENGELS, 2010, p. 27) prussiana. Das abstrações que podemos apreender desse ensaio de Marx, a administração estatal do pauperismo pode nos dar pistas da atuação do Estado.

Do ponto de vista político, estado e organização da sociedade não são duas coisas distintas. O Estado é a organização da sociedade. na medida em que o estado admite a existência de anomalias sociais, ele procura situá-las no âmbito das leis da natureza, que não recebem ordens do governo humano, ou no âmbito da vida privada, que é independente dele, ou ainda no âmbito da impropriedade da administração, que é dependente dele (MARX; ENGELS, 2010, p. 38).

Tanto aqui onde as anomalias sociais são escamoteadas, como que se pertencessem ao âmbito das leis naturais, como no caso dos direitos humanos, que para a teoria liberal também são direitos naturais do homem, a questão central dos problemas sociais é retirada da pauta.

O Estado não pode suprimir a contradição entre a finalidade e a boa vontade da administração, por um lado, e seus meios e sua capacidade, por outro, sem suprimir a si próprio, pois ele *está baseado* nessa contradição. Ele está baseado na contradição entre a *vida pública* e a *vida privada*, na contradição entre os *interesses gerais* e os *interesses particulares*. em consequência, a administração deve restringir-se a uma atividade formal e negativa, porque o seu poder termina onde começa a vida burguesa e seu labor. Sim, frente às consequências decorrentes da natureza associal dessa vida burguesa, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa espoliação recíproca dos diversos círculos burgueses, frente a essas consequências a *lei natural* da administração é a *impotência* (MARX; ENGELS, 2010, p. 39, grifos do autor).

Há que se notar que o recurso argumentativo, como enfatiza Marx no trecho acima, é o de escamotear os problemas sociais, as mazelas e a pobreza como que de ordem natural aquém da vontade da administração estatal. O poder do Estado é limitado pelo poder da própria burguesia, portanto quando Ele não pode resolver as mazelas sociais as justifica como decorrentes de origem natural ligadas à imperfeição humana, portanto não são próprias de serem resolvidas. O que em realidade é o exemplo claro de que o Estado apenas administra a pobreza e as mazelas da sociedade burguesa, atrelado aos interesses “dos cidadãos que possuem” (ENGELS, 2010, p.216) pois para erradicar a pobreza e tais mazelas se exige a destruição da exploração entre as classes, o fim da propriedade privada, coisas das quais a elite dominante não abre mão tão facilmente.

Harvey (2005) fazendo uma discussão da teoria marxista do Estado, retoma os fundamentos de Marx e Engels e reafirma que, o Estado é usado como veio da classe dirigente

exercer seu poder de classe, ao mesmo tempo que afirma que as ações desse Estado são para o bem de todos. Em cumprimento dessa ação, a classe dominante tem de fazer parecer que o Estado se encontra como uma organização de instituições que estão acima das vontades de classe e de domínio, o Estado traveste-se de isenção e autonomia. Uma outra estratégia da classe dominante é baseada na relação entre ideologia e Estado. “[...] Especificamente, os interesses de classe são capazes de ser transformados num ‘interesse geral ilusório’, pois a classe dirigente pode, com sucesso, universalizar suas ideias como ‘ideias dominantes’ (HARVEY, 2005, p. 81).

Portanto, da cisão dos interesses dos indivíduos e da coletividade, da separação entre os diferentes interesses de classes e para o uso do Estado como instrumento de domínio de classes, a classe dirigente, a burguesia, precisa dominar também a produção de ideias e a distribuição de ideias em seu tempo, avalia Harvey (2005) que,

[...] essas ideias dominantes têm de ganhar aceitação como representantes do ‘interesse comum’, precisam ser apresentadas como idealizações abstratas, como verdades eternamente universais. Assim, essas ideias devem ser apresentadas como se tivessem uma existência autônoma. As noções de ‘justiça’, ‘direito’, ‘liberdade’ são apresentadas como se tivessem um significado independente de qualquer interesse de classe específico (HARVEY, 2005, p. 81

Em síntese, o Estado moderno atuando aparentemente como isento e acima das classes sociais, está na verdade submisso aos interesses da classe dominante. Vimos que, os direitos humanos propagados, sobretudo, a partir das constituições francesas, promulgavam como naturais os ideais de liberdade, de igualdade, de segurança e de propriedade. A força e o aparelho estatal organizados para administração das contradições entre os interesses gerais e os interesses particulares das classes, servem em realidade para proteger os direitos do cidadão possuidor, bem como para reprimir por meio da lei ou do uso da força as classes dominadas.

5.2 As Políticas internacionais neoliberais e o Estado Capitalista: a reestruturação do Estado brasileiro como contexto da educação e educação escolar indígena.

O Estado burguês como instituição é um “[...] pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital”, oriundo da necessidade material das classes

dominantes de exercer controle sobre as classes dominadas e que se afirmou “[...] em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente’ (MÉSZÁROS, 2009, p. 109). Essa premissa nos leva a compreender as mediações existentes entre o Estado e os diversos campos da vida privada. O capital como base da necessidade econômica da atual sociedade é em última instância, como já vimos, aquele que se impõe sobre as outras esferas sociais, como a política, a jurídica, a estética, a filosófica, a religiosa e, podemos afirmar, a educação.

No reino do Capital, a educação é, ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem um preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (SADER, 2010, p. 16).

As diversas experiências de reestruturação econômica em termos de ideologia neoliberal datam dos fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Realizadas em diversos países como China, Peru, Inglaterra, até mesmo a cidade de Nova York (HARVEY, 2011). Essas políticas estruturais foram encabeçadas sob os auspícios de organismos e agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) o Fundo Monetário Internacional e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD - Banco Mundial)⁹⁹.

A educação passou a ser um dos principais focos de financiamento do Banco Mundial e, juntamente com saúde e educação, tornou-se importante eixo de crédito e assistência à educação dos países periféricos. E, já na década de 1960, o Banco definiu os princípios e diretrizes de sua política.

⁹⁹ O Banco Mundial foi criado em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, em Bretton Woods/EUA, pela convenção de 44 países, com o objetivo de sustentar a ordem econômica e financeira mundial no período pós-guerra. O grupo que compõe os organismos e agências que estão relacionadas diretamente aos financiamentos de projetos são: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou BM), que financia projetos na área social e de infraestrutura econômica, para países em desenvolvimento; Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), que destina seus créditos para países mais pobres; Corporação Financeira Internacional (IFC), que trabalha com o setor privado; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (ICSID). **Fonte:** Gestrado (Grupo de estudos educacionais e trabalho docente): dicionário online. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=364>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Estes princípios incorporam a promoção de igualdade de oportunidades, visando à participação de todos nos benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica ou econômica. Para tanto, o Banco recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento (FONSECA, 1997, p. 169).

Além da educação elementar, do desenvolvimento das competências e da integração para o mercado, as diretrizes do Banco Mundial passam a enfatizar a criação de padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos, além da utilização de métodos inovadores e de baixo custo. Na década de 1980 o Banco passou a sinalizar o interesse no desenvolvimento da gestão autônoma do setor. Na década de 1990 iniciou a elaboração de diretrizes alinhadas aos ideais de outras agências multilaterais¹⁰⁰.

A educação passou a fazer parte dos financiamentos e das políticas do Banco Mundial, o que pode ser constatado nos dados relativos aos financiamentos da instituição para educação. Os dados relativos aos financiamentos demonstram que na “[...] década de 80, a educação geral passa a absorver mais de 60% dos créditos do Banco, enquanto o ensino profissional conta com 31%. A educação primária [...] passa a contar com 43%” (FONSECA, 1997, p. 172). Esses financiamentos garantiam a influência direta do Banco nas formulações políticas dos países tomadores de empréstimo. Segundo as disposições estatutárias, todas as nações podem aderir ao BIRD

[...] as exigências estabelecidas para aceitação dos países-membros fundamentam-se em critérios políticos: a adesão prévia ao FMI, por exemplo, assim como a aceitação de seu código de conduta política.

No caso de empréstimos para ajustes estruturais, as medidas voltadas para a estabilização macroeconômica devem ser definidas em estreita colaboração com o FMI e constituindo condição para a concessão de créditos do BIRD. Para tanto, os tomadores devem estabelecer objetivos consignados em declaração política de desenvolvimento (FONSECA, 1997, p. 173).

Essas condições de concessão de crédito, marcam o que Dale (2004, p. 454)¹⁰¹ chamou de “[...] passagem através da qual a [Cultura Educacional Mundial Comum] CEMC é expandida

¹⁰⁰ Dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

¹⁰¹ Dale (2004) faz uma comparação entre o que estudiosos de Stanford chamam de Cultura Educacional Mundial Comum e o que ele denomina de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Segundo o autor, tais conceitos baseiam-se “[...] em trabalhos recentes sobre economia política internacional que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer o seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (DALE, 2004, p. 426).

de uma ‘emulação voluntária’ para um ‘ajustamento coercivo’, pois o Banco Mundial tem tornado o financiamento educacional dependente da adoção de ênfases e abordagens específicas (DALE, 2004, p. 453). Mas, para compreendermos esse processo de reestruturação das agendas educacionais, políticas e econômicas conduzidas pelo Banco Mundial e FMI e demais agências multilaterais, retomemos o contexto histórico em que tal processo ocorreu.

A conjuntura político-econômica mundial que, segundo Harvey (2011; 2012), passou por grandes mudanças na década de 1990, herdou as características de processos principados já nos anos de 1978-80, quando o início de uma liberação da economia Chinesa se desenrolou no Pacífico, num contexto diferenciado, e uma impactante mudança ocorreu na política monetária do Banco Central dos Estados Unidos. Enquanto na Grã-Bretanha, no mesmo ano, iniciaram-se medidas para conter o poder dos sindicatos, que lideravam grandes movimentos sociais de protesto contra o desemprego, e acabar com a estagnação inflacionária que o país enfrentava a pelo menos uma década.

Estas estratégias dos países de economia central (ARRIGHI, 1997) para salvaguardar a ordem do sistema capitalista no momento de uma de suas acirradas crises, foram conceituadas como a virada neoliberal fundada em ideais neoconservadores, que objetivava claramente transformar e restaurar o poder de classe e, de acordo com Harvey (2011; 2012), ocorreu de maneira parcial nos diferentes Estados que seguiram a essa neoliberalização a partir da década de 1970.

Dentre as práticas paulatinas e sucessivas que foram adotadas, estavam a introdução de maior flexibilização dos mercados de trabalho, a desregulação das operações financeiras e adoção do monetarismo, bem como as privatizações de setores que estavam nas mãos do Estado. Em suma, as reformulações necessárias aos países que adotaram o neoliberalismo envolviam:

[...] enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem as flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar¹⁰² social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia

¹⁰² Em um interessante estudo sobre a atualidade do pensamento de Karl Marx e a importância da categoria trabalho, o professor Sérgio Lessa (2007) demonstra que o Estado de Bem Estar desenvolvido nos países centrais no pós Guerras desenvolveu-se num processo que preparou o terreno para as posteriores reformas neoliberais e arrolou-se em meio à domesticação das centrais sindicais (p. 281- 282); às políticas públicas de incentivo ao consumo global da sociedade (p. 283); ao esparrame das transnacionais pelo então chamado Terceiro-Mundo, seguido de repressão e torturas para adaptarem estes países às demandas da tais empresas, bem como de ferrenho combate aos movimentos dos trabalhadores (p. 283 -284); à um conjunto de propagandas políticas e ideológicas

popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável pra induzir um forte fluxo de investimento externo (HARVEY, 2011, p. 32).

Os ataques dessas ideias às políticas estatais questionaram diretamente o papel do Estado enquanto fornecedor de políticas sociais. Os países que promoveram esse reajuste estrutural, como já demonstramos acima, alinharam seus interesses políticos e econômicos àqueles exigidos pelo Banco Mundial e FMI, bem como aos assuntos propagados pela ONU e UNESCO. Estes organismos internacionais são representantes das políticas de estado dos países centrais do capital e ‘prepararam o terreno’, por meio destas políticas de reforma estrutural, para colocar a escola a favor dos interesses do mercado.

Isso pode ser verificado em declarações e relatórios de eventos ocorridos a partir da década de 1970, quando a ONU iniciou um processo de grandes conferências sobre temas comuns à humanidade. Em 1972, a conferência de Estocolmo sobre meio ambiente inaugura uma longa série de eventos dedicados a temas sociais. Na década de 1990, isso ganha maior relevância nas seguintes conferências: meio ambiente (Rio, em 1992); demografia (Cairo, em 1994); desenvolvimento social (Copenhague, em 1995); condição feminina (Beijing, em 1995); habitação (Istambul, em 1997) e clima (Kyoto, em 1997, inspirada em Montreal, 1987). Documentos produzidos nesses fóruns de discussão defendem a visão de que uma consciência de responsabilidade individual deve ser desenvolvida em direção aos temas debatidos, ultrapassando, assim, a esfera exclusiva do Estado na construção de políticas públicas e tomadas de decisão acerca dos problemas sociais (RIZO, 2012, p. 59).

Pode-se observar um verdadeiro aparato mundial de propagação do que Dale (2004) chamou de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, que por meio dessas conferências propagandearam por todos os cantos do planeta os ideais das políticas de consenso, de tolerância, que objetivavam o controle e a garantia de que as estruturas da sociedade capitalista não fossem questionadas, sobretudo pelos movimentos sociais.

O ano de 1990 foi declarado como o Ano Internacional da Alfabetização pela UNESCO que, juntamente com a ONU e o apoio do Banco Mundial, promoveram um ciclo de doze conferências ao longo daquela década começando com a Cúpula Mundial para a Infância (Nova

“histerias coletivas” que combatiam as ideias comunistas nos meios de comunicação em massa (p. 284); “[...] a democracia, obra e criação da burguesia, sempre foi e será a expressão política da regência do capital sobre a produção social” (p. 284).

Iorque, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)¹⁰³. No ano de 1991 o Banco Mundial estabeleceu condições para a aprovação de empréstimos, por meio da Diretiva Operacional 4.20 que, segundo o antropólogo Oliveira Filho¹⁰⁴ (2000), fazem parte de

[...] um conjunto de normas e requisitos técnicos que, visando resguardar os direitos das populações indígenas e do meio ambiente, deveriam ser atendidos em todos os investimentos realizados pelo Banco Mundial. Tais normas se aplicam a diferentes continentes e países, afetando a qualquer empreendimento em grande escala financiado direta ou indiretamente pelo BM (como a construção de hidroelétricas e barragens, estradas e ferrovias, programas de assistência técnica e modernização agrícola, projetos de colonização, implantação de pólos industriais e obras de infraestrutura, etc) (OLIVEIRA FILHO, 2000, p. 127).

A revisão dessas diretrizes ocorreu em 1998, quando técnicos do BM em diferentes países realizaram um extenso processo de consultas. Oliveira Filho (2000) relata que no Brasil esse debate levou em conta três situações distintas: a consulta via meio eletrônico a

¹⁰³; As conferências que se seguiram foram: a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Conferência Global sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Bridgetown, Barbados, 1994); a Conferência Internacional sobre a Redução de Desastres Naturais (Yokohama, 1994); a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a 4ª Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 1995); o 9o Congresso da ONU sobre a Prevenção de Crime e o Tratamento de Infratores (Cairo, 1995); a 2ª Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos – Habitat II (Istambul, 1996); a Cúpula Mundial de Alimentos (Roma, 1996); a 9ª Conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento –IX UNCTAD (Midrand, África do Sul, a 1996) (IRELAND, 2009, p. 44).

¹⁰⁴ O antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho é Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Fez pesquisa de campo prolongada com os índios Tikuna, do Alto Solimões (Amazônia), da qual resultou sua dissertação de mestrado (UNB, 1977) e sua tese de doutoramento (PPGAS, 1986), publicada em 1988. Realizou também pesquisas sobre políticas públicas, coordenando um amplo projeto de monitoramento das terras indígenas no Brasil (1986-1994), com apoio da Fundação Ford, projeto que resultou em muitos trabalhos analíticos, coletâneas e atlas. Orientou mais de 60 teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), voltadas sobretudo para povos indígenas da Amazônia e do Nordeste, em programa comparativo de pesquisas em etnicidade e território apoiado pelo CNPq e FINEP. Atuou como professor-visitante em alguns centros de pós-graduação e pesquisa no Brasil (UNICAMP, UFPE, UFBA e Fundação Joaquim Nabuco e UFAM) e no exterior (Universidad Nacional de La Plata/Argentina, Università di Roma ?La Sapienza?, École des Hautes Études en Sciences Sociales/Paris, Universidad Nacional de San Martín/UNSAM/Buenos Aires e Institute des Hautes Études de l'Amérique Latine;/IHEAL/Sorbonne Nouvelle/Paris 3). É pesquisador 1A do Conselho Nacional de Pesquisas/CNPq e bolsista FAPERJ do Programa Cientista do Nosso Estado. Foi presidente da Associação Brasileira de Antropologia/ABA (1994/1996) e por diversas vezes coordenador da Comissão de Assuntos Indígenas. Nos últimos anos vem se dedicando ao estudo de questões ligadas a antropologia do colonialismo e a antropologia histórica, desenvolvendo trabalhos relacionados ao processo de formação nacional, a historiografia, bem como a museus e coleções etnográficas. É curador das coleções etnológicas do Museu Nacional e organizou recentemente a exposição Os Primeiros Brasileiros, relativa aos indígenas do nordeste, exibida em Recife, Fortaleza e Rio de Janeiro, (MN) e em Córdoba, Argentina (no Museo de Bellas Artes Evita). Junto com lideranças indígenas foi um dos fundadores do Maguta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões, sediado em Benjamin Constant (AM), que deu origem ao Museu Maguta, administrado hoje diretamente pelo movimento indígena. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3524115532897588>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

antropólogos brasileiros; uma reunião com diversas organizações e lideranças indígenas; e uma reunião com representantes de organismos governamentais.

A disposição em discutir com as sociedades indígenas os possíveis efeitos dos projetos financiados, o que, de certo modo, se apresenta como ares de consenso e de participação das comunidades indígenas, “[...] sem que certas cautelas sejam tomadas,” analisa o antropólogo, “tais iniciativas podem esvaziar-se inteiramente, transformando-se na melhor das hipóteses em simulacros de participação, e na pior em canais de imposição e cooptação” (OLIVEIRA FILHO, 2000, 135). Carecem, ainda, nas normativas e diretrizes no que concerna às consultas diretas a possibilidade de as populações indígenas recusarem as propostas e projetos, o que revela a desigualdade de forças no campo econômico e político dessas populações face às políticas internacionais propaladas pelo Banco Mundial e suas agências. Este ideário de política de salvaguarda está [...] ancorada em uma limitada e genérica noção de proteção aos direitos de terceiros, funciona como um estímulo muito leve para que as equipes do Banco venham a motivar-se efetivamente no sentido de utilizar os projetos em benefício das sociedades indígenas (OLIVEIRA FILHO, 2000, p. 140).

O Banco Mundial, juntamente com as agências multilaterais, atua em todas as frentes possíveis de financiamentos e propagandas de seus ideais. Dentre todos os documentos produzidos por essa agenda mundialmente organizada, Rizo (2012) identificou “[...] o Relatório Delors como o mais emblemático pelo fato de pretender tornar-se um marco diretivo para todo um século, concentrando em si as bases para a ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI” (RIZO, 2012, p. 57-58).

O interesse em encontrar o consenso é garantir a manutenção e reprodução da sociedade capitalista. Como demonstramos no item 5.1.1, os Estados se configuram em ferramentas de controle das classes dominantes capitalistas. Responsáveis por administrar politicamente a sociedade como aparato que supostamente se coloca acima das classes, os Estados se utilizam ora de ferramentas de coerção e violência física ora de ferramentas construtoras de consenso e valores como a educação (HARVEY, 2005; MÉSZÁROS, 2009).

Por meio da educação e da escola, esse consenso global propagandeado para os diversos setores da sociedade e condicionado aos Estados como garantias de créditos junto ao Banco Mundial visavam um modelo educacional em um mundo neoliberal em que “[...] o Estado deixava cada vez mais de ser o grande ator, e as pessoas [] tornavam-se importantes agentes do sistema internacional” (RIZO, 2012, p. 66). Esse modelo educacional pode ser sintetizado na formação do cidadão identificado por Rizo (2012) como a formação do “sujeito Delors” (RIZO, 2012, p. 77), um indivíduo reflexivo, responsável pelo futuro, tolerante e comprometido

com a construção da paz e da ordem, ou seja, com a manutenção de um *status quo* social.

Muitos países da América Latina que reestruturaram suas políticas econômicas e educacionais, o fizeram em função das obrigações para com a dívida externa, em cumprimento às rigorosas exigências de contenção de custos, impostas pelo Banco Mundial e pelo FMI, como é o caso do Brasil (FONSECA, 1997; 1998; 2001; 2009; SGUISSARDI, 2002), da Bolívia (LUYKX, 1999; LINERA, 2010; GUSTAFSON, 2015), dentre outros. Paralelamente aos movimentos nacionais, os organismos e agências internacionais paulatinamente operaram na agenda educacional brasileira. Fonseca (2009) ao analisar a conjuntura dos planos educacionais brasileiros a partir da década de 1960 evidenciou a participação do Banco Mundial como parceiro, diz a autora:

O Banco Mundial, por exemplo, impôs-se como um dos parceiros mais atuantes, no período 1970-1990, intensificando o seu financiamento à educação básica. Os planos educacionais evidenciavam essa influência, referindo-se explicitamente ao banco como parceiro técnico e político. Recomendava-se, inclusive, que as experiências vivenciadas nos projetos fossem repassadas à totalidade do sistema educacional (FONSECA, 2009, p. 161-162).

Deste modo, com o objetivo de preservar o bem-estar econômico das instituições financeiras dos países centrais, garantindo seus lucros, os modelos neoliberais se configuraram de modo verticalizado marcando o contexto de reformas constitucionais dos países latino-americanos. Com uma herança colonizadora fortemente arraigada e a necessidade de alcançar o desenvolvimento dos países centrais, esses Estados em sua maioria negavam a existência de uma diversidade cultural e do pluralismo ou, ainda, atuavam discursos raciais sobre os conhecimentos e línguas nativos (LANA, 2009; GUSTAFSON, 2015).

No seio deste contexto histórico operava a tensão entre os movimentos sociais e as respostas dos Estados que, pressionados por tais movimentos, realizaram suas reformas constitucionais e seus conjuntos de leis reconhecendo-se como estados multiétnicos e plurais. Assim, no Brasil a educação ganhou ares de multiculturalidade na Constituição de 1988, anunciando o respeito à diversidade cultural e linguística, bem como aos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Os ideais de multiculturalismo e interculturalidade, criados no contexto canadense, estadunidense e europeu foram propagados “[...] como política de atendimento aos movimentos sociais e, ambos os termos têm na escola uma importante aliada à medida que objetiva preparar jovens e crianças para viver em uma sociedade que reconhece a diversidade cultural” (MILESKI, 2013).

Por conseguinte, a partir da reestruturação administrativa e econômica do Estado brasileiro na década de 1990, ocorreu a formulação, a reelaboração e a implementação de um conjunto de leis e regulamentos para a Educação Escolar Indígena (FAUSTINO, 2006; 2011; LUCIANO, 2011). Foi na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998) que a reforma do Estado brasileiro foi realizada sob a coordenação do então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, cujo ministro era o economista e cientista social, Luis Carlos Bresser Pereira.

Baseadas em conceitos da “administração” e “eficiência”, as diretrizes elaboradas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, são perspectivas de reformas voltadas “[...] para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL., 1995, p.7). Seguindo os princípios a chamada administração gerencial, dirigida à administração pública, o documento explicita como entende a redefinição da função do Estado:

Para realizar essa função **redistribuidora** ou **realocadora** o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que **reformular o Estado significa transferir para o setor privado** as atividades que podem ser controladas pelo mercado (BRASIL, 1995, p. 12, grifo nosso).

Esse modelo de transferência para o setor privado das responsabilidades, inclusos aí a redistribuição e realocação de recursos oriundos dos impostos, seguiu a redução do papel do Estado em todas áreas, atribuindo-lhe apenas os “[...] serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar” (BRASIL, 1995, p. 41). Há, ainda, os setores em que o Estado tem de atuar com “[...] organizações públicas não-estatais e privadas”, em que “[] os serviços envolvem relacionados aos direitos fundamentais”, bem como “[...] produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado” (BRASIL, 1995, p. 41-42). As universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus, são exemplos listados pelo documento.

Construiu-se, portanto, um projeto de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica, pelo Estado brasileiro, que foi oferecido aos povos indígenas no momento de grandes movimentos sociais nos anos de 1980, em atendimento a uma agenda conduzida por

agências e organismos internacionais como uma estratégia de consenso num estado de classes para a implantação das reformas neoliberais. Esse movimento de reformas, segundo Oliveira (2011), foi levado a cabo no Brasil nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso e de seu ministro da educação Paulo Renato de Souza, e seguiram

[...] a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes [] determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula.” (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Há que se marcar, no entanto que, os anos iniciais do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006) foram caracterizados muito mais por permanências do que rupturas com as propostas neoliberais do governo anterior. Ao discutir as políticas educacionais no governo do presidente Lula, Oliveira (2009) argumenta que, para esse, o modelo de gestão educacional foi “[...] herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior (OLIVEIRA, 2009, 198).

Segundo o estudo de Oliveira (2009), os esforços se concentraram em buscar corrigir as grandes distorções socioeconômicas e culturais existentes num país com as dimensões do Brasil. Dentre os avanços demonstrados pela autora, denotam-se, “[...] a instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento [] a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica, [] a organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE” (OLIVEIRA, 2009, p. 207). Optando, portanto, por conservar e manter as iniciativas anteriores, foi somente nos anos finais do segundo mandato de Lula que se efetivaram avanços e mudanças no sentido de recuperar certo protagonismo das políticas de Estado.

5.3 Novas políticas para velhos direitos: legislações e regulamentos no Brasil e no Paraná para a educação escolar indígena

A reforma do Estado brasileiro seguiu as retóricas reformistas dos organismos e agências internacionais, que disseminaram suas políticas de Estado aos países signatários de seus acordos. Como ocorreu com outros países da América Latina, esses ideais e reformas buscaram a adesão dos movimentos sociais por meio da incorporação de suas bandeiras de lutas às ações políticas. Tais ações incorporaram a escola e as políticas educacionais, implicando no alinhamento aos objetivos e aos conceitos presentes na política de ajuste neoliberal, influenciando diretamente na formação dos sujeitos via escola.

Esse movimento foi acompanhado pelo crescimento de debates e extensa produção científica. A temática educacional e, sobretudo, a educação indígena foi amplamente discutida nos círculos políticos, sociais e acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento na América do Sul e no Brasil. Foram promovidos encontros de educação escolar indígena, seminários internacionais e nacionais fomentados por organizações governamentais, não governamentais, instituições missionárias e organismos internacionais com o intuito de mobilizar pesquisadores a desenvolver pesquisas sobre este tema (FAUSTINO, 2006; ALENCAR, 2007).

Em relação à educação, mais especificamente à educação escolar indígena, conceitos como interculturalidade, multiculturalismo, alteridade, diferenças culturais e linguísticas foram muito utilizados e evidenciados como palavras de ordem que anunciavam as mudanças baseadas no respeito e no direito à diferença (FAUSTINO, 2006; SILVA 2012; MILESKI, 2013). As políticas públicas brasileiras têm na Constituição de 1988 a inauguração da ideia de uma escola indígena específica, diferenciada e intercultural. Avaliando esse período, Gersem Baniwa¹⁰⁵, definiu-se a ideia de uma escola indígena específica, “[...] responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação 'diferenciada', onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas pedagógicas às realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas” (LUCIANO, 2012, p. 69). Constituiu-se, a partir deste momento um volume extenso de leis e documentos que orientaram mudanças na EEI.

Apresentamos no Quadro 12, além das principais¹⁰⁶ legislações, decretos e portarias a

¹⁰⁵ Gersem José dos Santos Luciano, também conhecido como Gersem Baniwa, é professor da Universidade Federal do Amazonas e liderança indígena do povo Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. É graduado em filosofia pela Universidade Federal do Amazonas, doutor em antropologia pela Universidade de Brasília. Foi coordenador geral da Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação (Secad/MEC).

¹⁰⁶ Tomamos como principais as legislações elencadas no portal *online* da FUNAI disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/leg-cidadania>> e no portal da Secretaria da Educação do Paraná disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>>.

nível nacional, também os decretos e documentos elaborados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEED do Paraná, que foram elaboradas a partir do contexto que expusemos acima. Referentes à educação escolar indígena são garantias legais de respeito à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas habitantes no território nacional. Regulamentam o funcionamento e organização das escolas nos currículos, nos calendários escolares, nos projetos pedagógicos, nos materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, além das responsabilidades políticas pela educação escolar indígena.

Documento	Conteúdo referente à EEI
Constituição Federal de 1988	Artigos 210 e 231
Decreto nº 26/1991	Atribui ao Ministério da Educação atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena
Portaria Interministerial nº 559/1991	Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena
Lei 9.394/1996	Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 78 dispõe sobre a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas
Resolução CEB nº 03/1999	Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências
Lei 11.645/2008	Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena
Decreto nº 6.861/2009	Dispõe sobre a EEI sua organização em territórios etnoeducacionais e outras providências
Resolução CEB/CNE nº 05/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
Portaria MEC nº 1.061/2013	Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola
Portaria MEC nº 1.062/2013	Institui o Programa Nacional dos Territórios Etno Educacionais
Resolução 1119/92 SEED/PR	Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena – NEI/PR
Deliberação 009/02 CEE-PR	Dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e outras providências
Resolução nº 3138/2006 SEED/PR	Dispõe sobre o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, regulamenta a contratação de professores e outras providências.
Resolução nº 2075/2008 SEED/PR	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Lei Estadual 18.492/2015	Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.
Resolução 3945/2015 SEED/PR	Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná

Quadro 11 - Principais legislações e regulamentos da EEI no Brasil e no Estado do Paraná. **Fonte:** elaborado pelo autor.

A Constituição Federal de 1988, segundo Oliveira, (2011, p. 325) “[...] desenhou uma ordem institucional bastante distinta daquela então vigente. Considerado um dos sustentáculos básicos da democracia brasileira, o arranjo federativo adotado implicou mudanças radicais”. Na contramão das reformas políticas orquestradas pelos Organismos Internacionais, a Constituição brasileira garantia direitos universais (BRASIL, 1988). Quanto à sua estrutura, a Constituição está dividida em nove títulos abrangendo 250 artigos. No título VIII que trata “Da Ordem Social” e temas relacionados ao convívio social, encontram-se direitos indígenas nos Artigos 210 e no Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios” composto pelos artigos 231 e 232 asseguram respectivamente o direito ao uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem; bem como sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural, bem como alterou a relação do Estado com os povos indígenas (FAUSTINO, 2012a), foi e, ainda na atualidade, é amplamente celebrada nas discussões acadêmicas no âmbito da educação e da educação física em específico (MILESKI, 2013), constitui a base legal de dois dos Projetos Político-Pedagógicos das TI que compuseram este estudo. No PPP da EEI Yvy Porã (2014, p. 52) e no PPP da EEI Caciue Tujá Nhanderu (2015, p. 3) e, embora conste no PPP da EEI Caciue Koféj (2014, p. 28; 34 e 80) não estão relacionados ao direito específico das escolas indígenas, mas são citados como artigos da Constituição que fundamentam o direito constitucional à educação em geral.

A educação escolar indígena estava, desde o período do regime militar, a cargo da FUNAI. No contexto das reformas educacionais da década de 1990, sua organização foi transferida, por meio do Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991), para o Ministério da Educação. Posteriormente, criou-se a Coordenação Nacional de Educação Indígena (Portaria Interministerial nº 559 de 1991), bem como os Núcleos de Educação Escolar Indígenas – NEIs. Em seguida, a Secretaria do Estado do Paraná, por meio da Resolução 1119/92, criou e implantou, o Núcleo de Educação Indígena - NEI/PR “[...] para fins de assegurar uma educação escolar específica, visando à preservação cultural dos povos indígenas, bem como subsidiar definição de um Currículo Básico diferenciado (PARANÁ, 1992).

No desenrolar dos anos seguintes, outras legislações, normatizações, diretrizes e pareceres foram elaborados e difundidos em todo o país objetivando-se direcionar a educação escolar indígena. Tais formulações foram propagadas recomendando-se ações participativas, e

que fossem “[...] ‘ouvidas as comunidades indígenas’ na definição dos programas a elas dirigidos pelo poder público” (MONTE, 2000, p. 122).

Desta forma, no discurso legal estão contempladas a afirmação dos princípios de reconhecimento da diversidade cultural, do respeito à utilização das línguas indígenas (no documento línguas maternas), dos processos de educação intercultural bilíngue e da reafirmação étnica. O ideário educacional em consonância com essa perspectiva foi criado e difundido por meio de seminários e cursos sobre estratégias para educação indígena, sobretudo na defesa da manutenção e da revitalização linguística e cultural via escola (MONTE, 2000; FAUSTINO, 2006; FAUSTINO, 2012a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) passou a regulamentar as políticas para educação em geral no Brasil, ela garante no Artigo 78 “[...] a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, determinando o papel do Estado em desenvolver programas entre agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios e os sistemas de ensino da União. Assegurando, ainda, em seu artigo 79 que, “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 1996).

No ano de 1998 foi enviado às escolas Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) que se propõe a ampliar as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, orientar a construção dos currículos e atendimentos pedagógicos no âmbito da escola indígena. Ao analisar o RCNEI, Faustino (2006, p. 158) evidencia que este “[...] atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC para responder a “agenda reformista” imposta pelos organismos internacionais”. Apresentando-se como resultado das reivindicações dos professores indígenas à construção de novas propostas curriculares, o RCNEI (1998) afirma ser necessário que os sistemas educacionais reconheçam a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas e que construa e implemente propostas curriculares diferenciadas e culturalmente sensíveis, atribuindo grande responsabilidade ao professor nesse processo (MILESKI, 2013).

Em sequência, o Conselho Nacional de Educação¹⁰⁷ (CNE) – considerando a Constituição de 1988 (BRASI, 1988), a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) entre outros

¹⁰⁷ A ideia de criar um Conselho, na área da educação, atuante na administração pública brasileira data de 1842 e foi em 1846 que se propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Posteriormente criou-se o Conselho Superior de Ensino em 1911, o Conselho Nacional de Ensino (1925) o Conselho Federal e os Estaduais de Educação (1961), os Conselhos Municipais (1971) e por fim, novamente o Conselho Nacional de Educação (1995). O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi

documentos – elaborou as normas necessárias à implantação da estrutura nacional e, por meio do Parecer 14/99 (BRASIL, 1999), estabeleceu as diretrizes e regulamentações para a educação escolar indígena. O CNE afirmou considerar que “[...] todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros” (BRASIL, 1999, p. 3).

Desta forma, o Parecer 14/99 (BRASIL, 1999) situou brevemente um histórico das escolas destinadas aos povos indígenas e reconheceu, que com as mudanças no quadro político buscou-se “[...] alternativas à submissão desses grupos; a garantia de seus territórios; e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional” (BRASIL, 1999, p. 4). O “Parecer” reconhece que, ainda que faltassem dados estatísticos, havia uma multiplicidade de tipos de escolas, criadas por diferentes entidades governamentais e não governamentais. Tal conjuntura exigia, portanto, a necessidade de se regularizar juridicamente aquelas escolas, contemplando o que o CNE julgava serem

[...] experiências bem-sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena (BRASIL, 1999, p. 7).

Ao reorientar essas experiências, o CNE defendeu a criação da categoria “[...] Escola Indígena nos sistemas de ensino do País” (BRASIL, 1999, p. 9). Identificando essa instituição como “[...] o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999, p. 9). E, orientou considerando a LDB (BRASIL, 1996), que a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena é do Estado, cabendo ao Sistema Estadual de Ensino “[...] a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal” (BRASIL, 1999, p. 10).

Analisando a conjuntura das reformas implantadas nesse momento, Oliveira (2011) afirma que essa reestruturação da educação escolar em seus aspectos relativos à organização, à

instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. O Conselho é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior que são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2017.

redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e financiamento, e todas as alterações “[...] na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96” (OLIVEIRA, 2011, p. 326). Compreende-se, desta forma, as relações das políticas nacionais e estaduais com as TI’s no Paraná, bem como importância da LDB n. 9394/96 que fundamenta os PPP das escolas apresentadas¹⁰⁸.

A título de exemplo, no PPP da EEI Cacique Tudjá Nhanderú (2015) no que diz respeito à matrícula das crianças no ensino fundamental (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 3); quando reafirma que cumpre o disposto no artigo 32 da LDB quanto ao “[...] uso das Línguas Indígenas, além da Língua Portuguesa, nas atividades de ensino aprendizagem, na Educação Infantil e Ensino Fundamental” (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 19). Também com base na LDB, se fundamenta a possibilidade de espaço para a equipe escolar “[...] construir a escola como digna do progresso do homem no século XXI” (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 23); As normas da LDB se refletem ainda, na justificativa das avaliações (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 53); bem como na fundamentação das disciplinas da proposta curricular desta escola.

Já na EEI Yvy Porá (2014) a LDB 9394/96 fundamenta o PPP que se propõe uma construção democrática, que segue os parâmetros e dispositivos desta lei para estabelecer seu objetivo geral (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 1, 13); quanto à organização das etapas e ciclos de ensino, bem como a matriz curricular (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 14, 16, 40 e 41); e, quanto aos procedimentos de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação de estudos paralelos (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 42). Por fim, no CEI Cacique Koféj (2014) a LDB 9394/96 também figura como base legal e fundamenta quanto ao uso da língua indígena nas atividades de ensino aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 8, 13); quanto à concepção de cuidar e educar na educação infantil (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 28); quanto aos princípios de gestão democrática (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 34); quanto aos processos de avaliação, à matriz e organização curricular (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 36-43).

No que diz respeito ao planejamento nacional da educação, o Brasil como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) comprometeu-se a realizar um plano decenal de educação com o objetivo de universalizar o acesso à educação básica a

¹⁰⁸ Os PPP das escolas indígenas mencionados foram descritos no item 4.2 deste trabalho.

todas as crianças, jovens e adultos, assumindo um padrão mínimo de qualidade. No Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 há cinco menções à oferta de educação para as populações indígenas.

A primeira delas diz respeito aos obstáculos que deveriam ser enfrentados na educação fundamental quanto a “[...] incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais”, continua o documento afirmando que, “[...] os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos linguísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades” (BRASIL, 1993, p. 33). A segunda menção está relacionada aos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, universalizar as oportunidades de se alcançar níveis adequados de ensino e aprendizagem “[...] diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas” (BRASIL, 1993, p. 38). A terceira e quarta menções relacionam-se às linhas de ação estratégica, nas quais “[...] esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar”, destacando entre outras ações que visem, “[...] ao atendimento da criança indígena, com programa de ensino bilíngue e pluricultural (BRASIL, 1993, p. 48). Tais esforços deveriam ser feitos no sentido adotar planos, métodos e instrumentos associados para satisfazer as necessidades específicas dos “clientes” (usando de termos mercadológicos, os alunos são assim descritos no documento, como consumidores de um mercado rentável que se abre às possibilidades de lucro para o Banco Mundial e o setor privado). Por fim, afirma-se o compromisso para superar as disparidades educacionais os grupos excluídos, dentre os listados o documento situa os indígenas, “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (BRASIL, 1993, p. 75).

Em 2001 foi aprovado por meio da lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 que representou “[...] a busca de coerência e continuidade administrativa” (BRASIL, 2001, p.13), bem como os pactos firmados pelo país nas conferências em favor da Educação para Todos promovidas pela UNESCO ao longo da década de 1990. Com um capítulo especificamente destinado à Educação Indígena, composto de um diagnóstico onde se apresenta resumidamente o histórico da educação indígena no Brasil e celebra uma recente mudança na visão da escola como aliada dos povos indígenas na busca de um conhecimento geral sem, contudo, abandonar suas práticas e identidades. Um segundo item de diretrizes, no qual se reafirma o caráter de uma proposta de escola diferenciada, que respeita as particularidades indígenas. Reforça a educação bilíngue preferencialmente ministrada por professores indígenas, cuja formação inicial e continuada deve prepará-los para as

responsabilidades de condução da educação em suas comunidades. E, por fim, um item de metas e objetivos com 21 metas a serem cumpridas pela União.

Os esforços na elaboração do item educação indígena no PNE 2001-2011 não vão muito além de reafirmar as legislações anteriores. Faustino (2006, p. 161) demonstrou ao analisar esse plano que “[...] o excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas”. Há que se notar o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao PNE aprovado, segundo Sousa e Oliveira (2012, p. 24) “[...] o maior problema foi o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao dispositivo aprovado pelo Congresso ao PNE, a destinação de 7% do PIB para o financiamento da Educação”.

Antes de sancionar a instituição do PNE, Lei n 10.172/2001, segundo Militão (2016, p. 368), “[...] FHC vetou nove metas do PNE I que implicavam aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, dentre elas a da ampliação de 7% do PIB em educação.” Desta forma, as mudanças nessas legislações e decretos não passaram de discurso novo para um problema que, atualmente, ainda persiste na ausência dos estados, municípios e União em assumirem efetivamente os custos e compromissos para com a educação escolar indígena.

A lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o PNE 2014-2024 que, em seu artigo 8º, parágrafo II, assegura que as necessidades específicas das populações indígenas deveriam ser consideradas pelos estados, Distrito Federal e municípios ao elaborarem seus planos educacionais. Há 21 menções no anexo da legislação, que constitui as “Metas e Estratégias” do PNE, relativas à educação para as populações indígenas (BRASIL, 2014b).

As metas estão principalmente ligadas às ideias de universalização da educação básica; alfabetização; acesso à educação básica e atendimento educacional especializado para população de quatro a dezessete anos com deficiência; oferta de educação integral; fomentar a qualidade, cujo padrão é o Índice de desenvolvimento da Educação Básica - Ideb¹⁰⁹; integração da educação fundamental e média à educação profissional; elevar a qualidade da educação

¹⁰⁹ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concecaoIDEB.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

superior; garantir formação superior e continuada para os professores da educação básica (BRASIL, 2014b).

Ao longo das estratégias que foram traçadas para atingir a tais metas encontram-se as que dizem respeito a fomentar o atendimento de educação infantil nas respectivas comunidades indígenas; o desenvolvimento de estratégias didáticas e pedagógicas considerando as especificidades das comunidades indígenas; oferta da educação fundamental e ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das comunidades indígenas. É interessante notar que, dentre as estratégias para se fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, o PNE 2014-2024 sugere na estratégia 7.26 consolidar a educação escolar de comunidade indígenas,

[...] respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e **preservação da identidade cultural; a participação da comunidade** na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, **consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo;** a **oferta bilíngue** na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (BRASIL, 2014b, p. 65-66, grifo nosso).

E na estratégia 7.27 sugere:

[...] desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os **conteúdos culturais** correspondentes às respectivas comunidades e considerando o **fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna** de cada comunidade indígena, **produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos**, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; (BRASIL, 2014b, p. 66, grifo nosso)

Os termos acima grifados demonstram que, assim como o PNE 2001, o que se vê no atual PNE 2014-2024 é a repetição das ordenações e garantias legais existentes para a EEI desde a Constituição de 1988, na LDB 9394/96 e leis subsequentes. O estado do Paraná em atendimento à determinação do artigo 8º da Lei nº 13.005/2014, elaborou e aprovou em lei estadual o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) para os anos de 2015 a 2025, aprovado pela lei estadual nº 18.492 de 24 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015a).

O anexo da lei, publicado no Diário Oficial Executivo (PARANÁ, 2015a) é composto por um diagnóstico e 20 metas e estratégias para o estado colocar em prática ao longo da

próxima década. Na introdução da seção Diagnóstico (PARANÁ, 2015a) é possível perceber a preocupação com demonstrar que a construção do Plano se deu por meio de um processo democrático, com a participação de diferentes entidades e instituições.

Ao examinar as metas e as estratégias do PEE-PR percebemos que elas não diferem das 20 metas estabelecidas no PNE 2014, todavia apresentam algumas mudanças quanto aos números e percentuais almejados para se cumprir durante a década. No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, o Plano Estadual (PARANÁ, 2015a) apresenta 21 referências dentre as metas, também, muito similares às do PNE, que reforçam as estratégias de estabelecer: Programas para garantir o atendimento de educação infantil nas respectivas comunidades indígenas; Asseguram que a educação das relações étnico-raciais seja contemplada nos currículos, projetos político-pedagógicos, planos de ações; O desenvolvimento de estratégias didáticas e pedagógicas considerando as especificidades das comunidades indígenas; A oferta da educação fundamental e ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das comunidades indígenas; O desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico que consideram o uso da língua indígena nas comunidades; Garantir a formação de professores na perspectiva intercultural; Consolidar propostas pedagógicas curriculares específicas e inclusão de conteúdos relativos aos conhecimentos e processos próprios de aprendizagem; Assegurar a aquisição, produção e distribuição de material pedagógico específico e material pedagógico que promova a igualdade de direitos; Garantir a construção e melhoria das escolas das comunidades indígenas; Ampliar as políticas de inclusão e permanência no Ensino Superior.

É possível perceber que, nos 4 planos decenais (3 nacionais e 1 estadual), desde 1993, data do primeiro plano, é consistente a reafirmação da política educacional que vem sendo produzida e propagada pelo ideário dos organismos e agências internacionais. Reitera-se o discurso de respeito à diversidade e diferença, à preservação de identidades étnicas, às práticas culturais e linguísticas específicas, aos processos próprios de ensino e aprendizagem e, 30 anos após a Constituição, tais direitos e conquistas não se tornaram efetivamente uma realidade nas escolas. A bela retórica dos documentos confronta-se com a realidade das escolas indígenas, o que evidenciamos em nossas descrições¹¹⁰,

¹¹⁰ Na seção 4 deste trabalho descrevemos a realidade das escolas.

Avaliando os movimentos e lutas que levaram os povos indígenas conquistarem gradativamente o *status* político de cidadania Luciano (2006) avalia que esse movimento indígena significa,

[...] na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. O alcance da cidadania significa para os índios uma faculdade ainda remota de dupla cidadania: indígena e brasileira ou planetária. Isto porque os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos (LUCIANO, 2006, P. 87).

Longe de serem respeitados, muitas lutas são ainda travadas pelos gestores e equipe pedagógica das escolas indígenas. Desde os enfrentamentos junto à secretaria de educação para implantação de currículos diferenciados, como assumir a posse de cargos administrativos nas escolas, cada processo, cada avanço e cada conquista na luta dos direitos dos povos indígena é fruto de uma batalha travada no âmbito das políticas e burocracias que essas populações travam com as instituições do Estado capitalista brasileiro.

Um exemplo dessas lutas no âmbito das políticas foi a posse do diretor da EEI Yvy Porã, o professor indígena Jefferson Gabriel Domingues. Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná em 2010, em entrevista em 21 de março de 2016, o professor contou como foi o processo. Segundo ele, por ter feito seu trabalho de conclusão de curso sobre a comunidade, houve uma aproximação das lideranças e do cacique da aldeia.

Eu estava mais próximo das lideranças, eu estava mais próximo do cacique e tal, das lutas aqui, das reivindicações. Então, eu estava presente, então acho que isso foi colocando, eles foram valorizando, por estar indígena, acadêmico, dentro do movimento, também aqui sabe, na base mesmo. E, com conversa ali e tal, orientando também alguns momentos, como agir, fazendo documentos, atas, reuniões, redigindo, digitando. Então, quando eu me formei eles falaram assim: ó a partir de hoje você vai ser diretor (Informação verbal)¹¹¹.

Segundo o professor, ele ficou temeroso de não ter experiência e por estar se preparando para ser professor. Por insistência da comunidade e das lideranças, que segundo o professor,

¹¹¹ Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

não queriam “saber mais de diretor não índio aqui na escola, que não consegue entender nós” (Informação verbal)¹¹². Mas, além da própria resistência, o professor precisou vencer um obstáculo maior: a resistência da SEED-PR.

Ao informar a decisão da comunidade ao NRE, o professor disse ter sofrido pressão para convencer a liderança de que o governo do Estado não aceitaria a indicação, pois o professor não era concursado, mas professor pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)¹¹³. Por insistência da comunidade, foi acionado e solicitada uma reunião com antropóloga do Ministério Público e, em abril de 2011 o professor tomou posse como diretor da escola. Segundo o professor, atualmente, o NRE é mais aberto ao diálogo. As decisões em comunidade são respeitadas e pensadas coletivamente para a comunidade, segundo o professor, naquela época ele ouviu durante uma conversa com o cacique que,

[...] nós não estamos fazendo isso só por você, nós estamos fazendo isso pra nós também, os indígenas. É você agora, mas poderia ser qualquer um antes. E toda vez que um índio vai assumir alguma coisa, é sempre uma luta, então você não pode desistir agora. É você que está agora, mas amanhã pode ser outro (Informação verbal)¹¹⁴.

Quatro anos depois, o Estado publicou a Resolução nº 3945 de 07 de dezembro de 2015, regulamentando a designação de diretores e diretores auxiliares dos estabelecimentos de ensino indígenas, e quilombolas da rede estadual de educação básica do Paraná. Dentre as definições estabeleceu-se a obrigatoriedade da Declaração de Anuência da comunidade, assinada pelo Cacique e lideranças indígenas. No inciso I do art. 3º consta a necessidade de a pessoa indicada para o cargo pertencer a um dos quadros de funcionários do Estado. Reafirma o disposto na Resolução nº 2075/2008, que trata da organização e funcionamento da Escolas Indígenas no sistema de ensino do Estado.

Ambas as resoluções abrem precedentes para a atuação de trabalhadores contratados temporariamente por Regime Especial. O que levanta o questionamento, se desde 2008 as

¹¹² Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

¹¹³ “O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED, para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos. Tal processo é realizado de acordo com as normas estabelecidas por editais [...], o processo consiste em análise de títulos, ou seja, não é realizada prova, a inscrição é feita exclusivamente via internet e não existe taxa de inscrição. O candidato deve possuir escolaridade compatível com o cargo para o qual queira se inscrever. Isto é, se a inscrição é para professor, deve possuir curso superior de licenciatura, se for para técnico administrativo deve possuir ensino médio e assim por diante. Cada edital indica qual a escolaridade necessária para o cargo pretendido”. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/02.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

¹¹⁴ Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

resoluções estaduais permitem que funcionários contratados em regime especial, o que levou o Núcleo Regional a rejeitar de início a indicação da comunidade de nomear um diretor indígena para exercer a gestão da EEI? A resposta tem relação, obviamente, com o que falou o Cacique da TI. para o professor Jefferson, “toda vez que um índio vai assumir alguma coisa, é sempre uma luta”.

Essa luta acontece em outras realidades e povos indígenas, o Antropólogo Tonico Benites, destaca em seu estudo sobre as diferenças entre a educação indígena dos Avá Kaiowá e a educação escolar introduzida nas aldeias, que o modelo de escola diferenciada foi inicialmente rechaçado pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. No entanto, a partir da década de 1990, segundo Benites (2009), o Movimento dos professores Guarani/Kaiowá e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) começaram a

[...] a pressionar as Secretarias Municipais de Educação para assumir esse modelo de escola diferenciada e específica. Mas a Secretaria de Educação não aprovava este modelo, recusando-se a dar quaisquer recursos que pudessem manter o funcionamento dessa escola que seria diferenciada, inclusive dificultando a contratação de mais professores indígenas (BENITES, 2009, p. 84).

A regulamentação da organização e funcionamento das EEI no Paraná estão definidas na resolução 2075/2008 (PARANÁ, 2008). Neste documento ficou delimitada a autorização e o reconhecimento dos estabelecimentos que funcionam nas terras habitadas por comunidades indígenas, oferecida a partir da solicitação da respectiva comunidade, funcionando independentemente do número de alunos. No art. 5º estão constituídos os objetivos da Escola Estadual Indígena - EEI:

- I. garantir a sistematização e valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas;
- II. oferecer à respectiva comunidade todas as etapas da educação básica, de acordo com as disponibilidades do Estado;
- III. proporcionar ensino intercultural e bilíngue que valorize as línguas, a cultura indígena e a afirmação da identidade étnica;
- IV. assegurar condições de acesso aos conhecimentos universais;
- V. oportunizar, aos educandos, vivência de atividades e valores que os auxiliem no desenvolvimento da cidadania, dentro e fora do universo indígena;
- VI. garantir a escolarização e formação continuada dos profissionais indígenas que atuam em escolas indígenas no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Além dos objetivos da EEI, a Resolução 2075/2008 (PARANÁ, 2008) estabelece também as prerrogativas para a construção do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas e

do regimento escolar, organizando as atividades escolares respeitando o fluxo de atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas, bem como o ajuste da duração dos períodos de acordo com as necessidades de cada etnia ou comunidade.

A valorização da diferença e da cultura, da diversidade e dos processos próprios de aprendizagem, a garantia de formação continuada de professores e profissionais que atuam nessas escolas. Enfatiza, também, a gestão democrática com a participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Elenca as diretrizes e os documentos que devem fundamentar o PPP, estabelece que as escolas funcionariam com Diretor, corpo docente e profissionais da área administrativa, oriundos do quadro de funcionários efetivos do Estado, ou contratados temporariamente (PSS). O documento menciona no art. 8º que a organização dos espaços físicos das escolas de forma a atender às especificidades do PPP, bem como os recursos e materiais didáticos devem estar adequados às necessidades dos educandos. E no art. 9º a garantia de recursos como escolas pertencentes à rede estadual de ensino (PARANÁ, 2008).

As legislações do Estado do Paraná reiteram, também, a política educacional conduzida e propalada pelo MEC. Estabelece direitos, assegura a participação democrática, organiza currículos, calendários, bem como define responsabilidades pela organização do espaço escolar e pelo apoio técnico e financeiro. Mas em realidade pouco se efetivou de mudanças no quadro da educação escolar indígena nesses últimos 30 anos de legislação que reconhece a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas. Um relatório técnico apresentado pelo professor Gersem Baniwa¹¹⁵ ao Ministério Público Federal revela que, embora a EEI siga as legislações e procure lidar com as especificidades cultural dos diversos povos indígenas afirma que,

[...] muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente, mais grave (LUCIANO, 2015, p. 1).

Continua identificando os principais problemas:

¹¹⁵ O “Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo INEP referente à questão indígena” (LUCIANO, 2015) é resultado de consultoria contratada pelo Ministério Público Federal, por meio do “Projeto MPF em Defesa da Escola Indígena” que, objetivou “apresentar um diagnóstico avaliativo dos formulários, da metodologia e dos resultados alcançados pelo CENSO ESCOLAR do INEP/MEC em 2014, naquilo que tangencia a questão indígena. Também apresenta um breve diagnóstico geral da educação escolar indígena bem como propõe alguns indicadores para as políticas educacionais na perspectiva da educação escolar intercultural indígena” (LUCIANO, 2015, p. 1).

Ausência de escolas, professores indígenas, material didático e merenda escolar são problemas comuns, algo decorrente das grandes distâncias enfrentadas, da alteridade cultural ou mesmo de preconceitos por parte dos gestores da educação nos municípios e estados. Parte desses problemas deriva da ausência de conhecimento dos gestores da realidade indígena, na média em que o único instrumento utilizado para planejar, executar e avaliar a política é o censo realizado pelo INEP, que apresenta sérias limitações e inconsistências. O censo, todavia, não abarca a especificidade dos grupos étnicos, promovendo diversos problemas como ausência de recursos destinados ao material escolar, à merenda escolar e ao transporte escolar adequado (LUCIANO, 2015, p. 1-2).

É possível perceber a discrepância entre o ideário propalado e a realidade das EEI no Brasil. Existem 3138 escolas todas em atividades, segundo Luciano (2015), das quais 54,4% estão regulamentadas, 29,9% com documentação em tramitação e 15,62% não regulamentadas, o que prejudica o recebimento de recursos e a contratação de professores. Em relação ao Prédio Escolar, este é segundo o relatório, uma das principais marcas que na qual se reflete a parca estrutura, “[...] praticamente 1/3 das escolas não possuem prédio escolar. Por prédio escolar o formulário do censo conceitua como ‘Edifício construído dentro dos padrões mínimos, destinado à realização de atividades escolares’” (LUCIANO, 2015, p. 9). Tão grave quanto a ausência de prédio, são as escolas que funcionam em galpão, rancho, paiol ou barracão “[...] essas quatro opções significam que atividades escolares são realizadas em local improvisado, por exemplo, em um depósito destinado a abrigar materiais” (LUCIANO, 2015, p. 10). Quanto ao direito a processos próprios de ensino e aprendizagem, há o fato de 51% das escolas não possuírem materiais didáticos específicos para o atendimento à diversidade sociocultural.

Há ainda dados mais preocupantes, como o fato de 58,4%, isto é, 1834 escolas não oferecerem água filtrada aos alunos, e que 90,63%, ou seja, 2844 escolas possuem o seu abastecimento de água independente da rede pública. Isto revela o alarmante descaso das políticas públicas para com as Escolas Indígenas, pois “[...] além de grande quantidade de escolas indígenas não terem água filtrada, a esmagadora maioria também não possui água tratada” (LUCIANO, 2015, p. 16).

Os problemas de nível nacional que se refletem também nas escolas localizadas nas TI's Guarani no Estado do Paraná. Segundo o “Boletim Resultados do Censo Escolar” produzido

pela SEED-PR (PARANÁ, 2014), haviam em 2013, 36 escolas no Estado do Paraná¹¹⁶, todas declararam a seguinte infraestrutura no Censo realizado pelo INEP.

Infraestrutura Escolas Indígenas	2011	2012	2013
Banheiro dentro e fora do prédio	34	35	36
Biblioteca	11	12	17
Cozinha	35	35	36
Dependência adequada a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	3	8	10
Laboratório de Ciências	0	0	1
Laboratório de Informática	6	9	13
Pátio coberto	0	4	12
Quadra coberta	3	3	3

Tabela 2 – Infraestrutura declarada pelas EEI da rede estadual do Paraná 2011-2013.
Fonte: PARANÁ (2014)

Outro dado interessante revelado no Boletim diz respeito à formação dos professores que atuam nas escolas indígenas no Paraná, dos 504 docentes declarados no Censo de 2013, “[...] 208 docentes (41,2%) possuem Ensino Superior, sendo que 187 deles Ensino Superior com Licenciatura. Outros 61 docentes declararam ter como formação o Ensino Médio - Normal Magistério Específico Indígena” (PARANÁ, 2015, p. 5).

Em nosso levantamento, verificamos que em 2017 haviam no estado do Paraná um total de 686 professores atuando nas 37 escolas, dos quais 277 atuam nas escolas Guarani. Desses 136 são indígenas; 34 professores atuam na educação física, dos quais pelo menos 17 são indígenas. Nas EEI localizadas nas TI's que compõem o universo de nossa pesquisa, 4 professores indígenas estão atualmente cursando educação física e 3 não indígenas são graduados em educação física.

A única formação oferecida pelo Estado aos professores que atuam na escola indígena encontrados no portal eletrônico da SEED-PR foi um “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal Bilíngue Kaingang/Guarani - Aproveitamento de Estudos”, regulamentado pela Instrução nº 15/2016 de 16 de dezembro de 2016¹¹⁷. O curso ofertava 80 vagas, sendo 40 vagas para indígenas Kaingang e 40 para indígenas Guarani, preferencialmente professores atuantes nas escolas e falantes de suas respectivas línguas. Dois pontos são curiosos, embora os documentos reconheçam a

¹¹⁶ O número de escolas no Boletim é diferente do atual número de escolas no Estado, como demonstrado no item 4.2 desta tese.

¹¹⁷ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao152016sued_seed.pdf>. Acesso em 28 dez. 2017.

existência de indígena Xetá no Estado, não houve oferta de vagas para estes no curso. O segundo ponto diz respeito a não existir informações sobre a realização do curso, lista de participantes e os resultados da formação.

Não registramos a existência de cursos de formação continuada oferecidos pela SEED-PR especificamente aos professores indígenas, o que existem são as semanas pedagógicas que compõem o calendário escolar, cuja organização geralmente depende da mobilização da direção e equipe pedagógica da escola.

As escolas que visitamos não possuem quadras poliesportivas, nem campos para o uso dos professores, bem como não possuem pátio coberto. O que é possível verificar pelos dados da própria SEED-PR quando apenas 3 das 37 escolas existentes no estado declararam possuírem quadra coberta e apenas 12 possuírem pátio coberto. Não registramos, também, a existência de materiais de pesquisa e os materiais didáticos específicos da educação física são precários. Nas Terras Guarani que compõem essa pesquisa, a única escola que realiza atividades em um espaço coberto, a EEI Yvy Porã, localizada na TI Pinhalzinho, o faz em um barracão não adequado à prática de atividades físicas e que é emprestado à escola pela comunidade.

Quando se retoma o direito ao currículo e calendário diferenciados, a realidade das escolas se revela distante do ideário de respeito e direitos do discurso político educacional. A necessidade de reorientar consta na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no RCNEI (BRASIL, 1998), no Parecer 14/99 (BRASIL, 1999), no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b), mas ainda não é uma realidade em todas as escolas. “Sempre se fala isso desse currículo. De uns tempos pra cá está se discutindo muito sobre o currículo, porque até então o nosso currículo é o mesmo sistema, igual pra todas as escolas [...], mas sempre se pensou em um currículo diferenciado” (Informação verbal)¹¹⁸. Ainda sobre o currículo da educação física, em específico, o professor informou que segue o planejamento que recebe da SEED-PR com algumas modificações devido ao número de alunos. “É o mesmo das outras escolas. Então eu sigo aquilo ali, mas daí pra fora, falar a verdade eu fujo mesmo. Eu tento aqui fazer a vivência, brincadeira deles, essas coisas” (Informação verbal)¹¹⁹.

Em relação aos calendários específicos que respeitam as sazonalidades das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas das etnias, apreende-se que o calendário está ligado

¹¹⁸ Entrevista realizada com uma das pedagogas das EEI participantes da pesquisa em março de 2016.

¹¹⁹ Entrevista realizada com o professor de educação física em março de 2016.

às demandas da comunidade, que se relacionam à produção e venda de artesanatos que fazem parte dos cotidianos das famílias indígenas (MILESKI, 2013).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) afirma, com base na LDB, que é assegurado legalmente o direito a um calendário escolar próprio e isso possibilita inovações, “[...] originárias de concepções e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais” (BRASIL, 1998, p. 34). Ainda que no discurso da legalidade, tais direitos estejam estabelecidos é necessário vencer muitas resistências e barreiras.

O diretor da escola indígena Yvy Porã na TI de Pinhalzinho, o professor indígena Jefferson Gabriel Domingues, afirmou que sofreu muita resistência quando foi indicado pela comunidade, ele explicou que o calendário escolar é feito em conjunto com a comunidade e com as lideranças da T.I e leva-se um tempo maior em sua elaboração que o prazo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação.

“Leva-se um tempo maior que eles dão lá de uma semana, as vezes eu preciso de duas semanas pra mim conseguir ter eles todos aqui, ta entendendo? Então, é o tempo deles, eles não entendem e eu tenho que respeitar o tempo nosso aqui []. Mas a SEED não espera, mas então fala pra eles ir lá conversar dentro da comunidade então. Eu não tenho problema com o núcleo, eles entendem” (Informação verbal)¹²⁰.

Não só a questão do tempo, mas até mesmo o uso da língua Guarani no calendário (Figura 38) causou estranheza do NRE, segundo o diretor indígena, ainda que agora tenha mais facilidade em lidar com os gestores do NRE, a dificuldade tem sido maior com os prazos e padronizações da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

Os dispositivos legais evidenciam a especificidade da educação escolar indígena e asseguram sua liberdade de construção e de criação. Assim, é possível perceber que no âmbito do discurso dos diferentes documentos, o respeito aos saberes, às práticas e ao patrimônio intelectual dos povos indígenas, bem como às suas “formas particulares de organização do tempo” se atende às demandas destes povos. Mas, como vimos no depoimento do professor, é necessária uma luta para que essa escola diferenciada se efetue na prática.

¹²⁰ Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

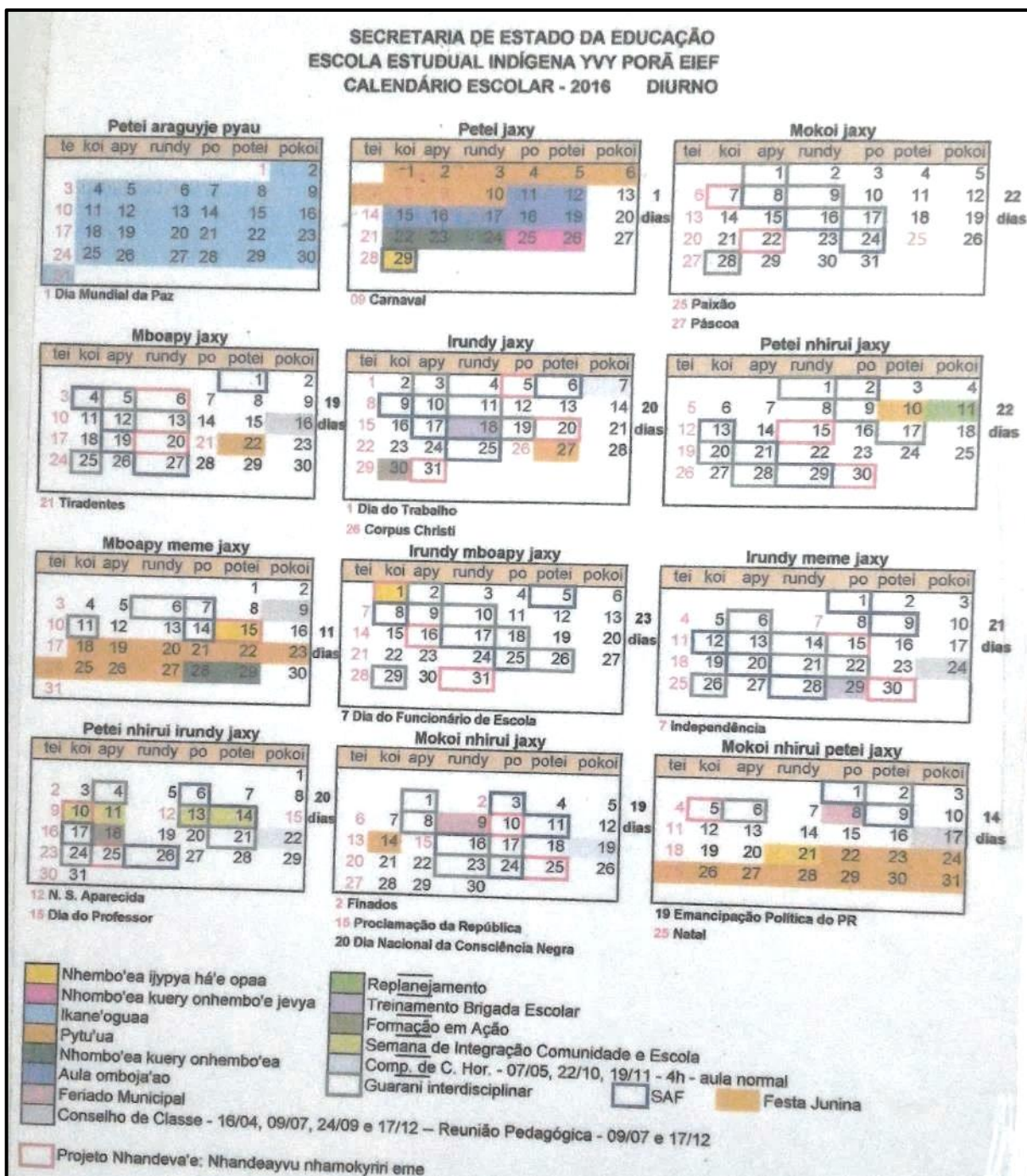


Figura 38 – Calendário escolar em Guarani proposto pela EEI Yvy Porã. **Fonte:** Escola Estadual Indígena Yvy Porã (2016).

Para compreendermos esta realidade, isto é, as relações aqui estabelecidas entre o Estado capitalista brasileiro e as comunidades, é preciso retomar alguns dos aspectos que já discutimos nesta seção. Essa retomada se justifica para reafirmarmos nossas hipóteses inicialmente apresentadas. Primeiramente que, o projeto de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica foi permitido, pelo Estado brasileiro, aos povos indígenas no momento de grandes movimentos sociais nos anos de 1980, em atendimento a uma agenda

conduzida por agências e organismos internacionais como uma estratégia de consenso para a implantação das reformas neoliberais; Segundo que constituiu-se um volume extenso de leis e documentos que orientam mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, porém que não se viabilizam; E, por fim, na terceira hipótese afirmamos que a precariedade de espaços físicos adequados, a falta de contratação de professores indígenas, a baixa presença de pedagogos e gestores indígenas nas escolas, a ausência de formação inicial e continuada de professores, impedem o trabalho dos conteúdos culturais tradicionais e universais na escola Guarani;

Quando Marx e Engels (2007) estabeleceram as bases do entendimento materialista histórico de Estado, os autores demonstraram haver uma relação de conexão e determinação recíproca entre as estruturas sociais, políticas, culturais, religiosas e etc. à base econômica. Ao analisarem a instituição Estado, esses autores identificaram que esta instituição se origina nas sociedades de classes e, em cada sociedade em seu momento histórico, essa instituição estará diretamente relacionada ao poder da classe dominante. Linera (2010) retomou os fundamentos de Marx e Engels para compreender a realidade da sociedade capitalista da atualidade, os componentes dessa sociedade e as possíveis condições materiais de sua superação. Na expectativa de compreender os movimentos indígenas e de massa na Bolívia, esse autor nos traz uma importante compreensão de Estado e sua relação com as diferentes formas de comunidades.

Segundo Linera (2010), algumas estruturas comunitárias definem-se diante de uma sociedade maior configurada como Estado capitalista e diante do conglomerado social dominante,

[...] os membros da comunidade se definem como classe porque, com relação a suas condições de vida, vínculos econômicos consistentes, atitudes culturais e políticas, seu campo de possibilidades – além de ser distinto do campo de possibilidades materiais definido pelos setores possuidores do poder estatal, pela atividade econômica dominante e pela cultura legítima – encontra-se em relações de subordinação, de submissão a elas. Os membros de uma comunidade, em qualquer uma de suas formas, e por seus vínculos indubitáveis perante estruturas sociais maiores e dominantes, são, portanto, classe social; e as formas de levar adiante ou de impugnar esses vínculos relativos à sociedade econômica, política e culturalmente dominante não farão mais do que consagrar, sua posição de classe (LINERA, 2010, p. 59).

Identifica-se, portanto, a constituição das posições de classe em relação às condições de vida, em relação aos vínculos econômicos, aos campos culturais e políticos. Nesta compreensão, o conceito de classe se define “[...] como condensação de forças, de intensões,

de comportamentos, de vontades, de práticas, de representações, de desfrutes; de acontecimentos dirigidos para desenvolver o poderio do trabalho em ato” (LINERA, 2010, p. 69). Isto é, desenvolver o trabalho em produção de bens materiais e bens da riqueza social (o prazer, a política, a imaginação, a saúde, a educação, a convivência, o ócio, a contemplação, o consumo, tudo que é criação humana), para então sujeitar esse trabalho à produção de lucro, de valorização do capital.

Nesse campo social de forças se estabeleceram as relações que possibilitaram a elaboração e disseminação de uma agenda de educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica, atendendo aos objetivos e alinhamentos exigidos pelos organismos internacionais. Sobretudo sob os auspícios da UNESCO, o discurso de consenso, de criação de uma cultura de paz, permitiu a incorporação das lutas e bandeiras dos movimentos sociais nas políticas de reestruturação e reformas neoliberais do Estado

Como evidenciamos, ao longo dos últimos 30 anos, a elaboração de extenso volume de documentos e legislações que evidenciam a todo momento a necessidade da construção de uma nova escola, que respeita o desejo dos povos indígenas, que vislumbra uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Embora no discurso político, tais documentos orientaram mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, produção de materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, na prática essas orientações não se viabilizaram efetivamente, é preciso muita luta por parte dos professores, gestores e equipe pedagógica para que esse discurso seja efetivamente colocado em prática nas comunidades indígenas.

Já mencionamos a Deliberação nº 009/02 (PARANÁ, 2002) que reconheceu a categoria Escola Indígena e determinou que sua manutenção, enquanto estabelecimento de ensino, é de responsabilidade do Poder Público Estadual. Provendo recursos financeiros, materiais e humanos. Já descrevemos a situação das escolas Guarani no norte do Paraná, suas estruturas e recursos, evidenciamos que, passados, pelo menos, quinze anos desde a publicação desta deliberação, não foram construídas escolas e estruturas necessárias, como quadras poliesportivas, pátios ou mesmo salas de aulas, bibliotecas e refeitórios.

O Estado brasileiro, como Estado burguês, atua administrando as contradições e os interesses de classe. Frente às reivindicações das populações indígenas, que por meio de seus movimentos sociais organizados o provimento de educação de qualidade, há pelo menos 30 anos o Estado brasileiro vem promovendo políticas públicas, afirmando e reafirmando em leis e decretos, o direito à educação, o respeito às especificidades e diferenças. Isso evidencia a confirmação de nossa hipótese, de que se constituiu um volume extenso de leis e documentos

que orientam mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, porém que não se viabilizam.

As políticas têm propagado a cartilha da interculturalidade, porém o provimento efetivo de estruturas, recursos materiais e humanos, tem sido muito aquém do que se precisa para a educação escolar indígena. Na elaboração de material específico, por exemplo, novamente o entrave é a gestão burocrática dos recursos financeiros. Em um trabalho realizado na EEI Yvy Porã, foi realizado por professores e alunos um estudo sobre a etnoastronomia¹²¹ e decidiram construir um calendário Guarani, mas ao precisarem de materiais para elaborar os trabalhos esbarrou em mais burocracias junto ao governo para uso de recursos. A construção do calendário resultou na decisão de professores e alunos construírem um banner que ficaria na escola como material didático. O diretor indígena explicou que a decisão foi “[...] porque aí ficou registrado aquilo ali. As atividades, as crianças ajudaram como que ia ser confeccionado os banners, no computador e tal, alguns alunos do 9º ano ajudaram tudo e tal, e fizemos” (Informação verbal)¹²². A contradição entre a realização da educação escolar indígena e a garantia legal é demonstrada pela fala do diretor

[...] na resolução fala os indígenas vão produzir seu material tudo e tal. Só que agora quando vai fazer um banner, rapaz, um banner é pra quinze anos sem você precisar nunca mais fazer um daquele mesmo conteúdo né. Então, a minha queixa, é que quando a gente... a educação precisa de recurso, quando é pra fazer isso daí talvez vem algumas restrições querendo justificativa. Daí o que que acontece? Essa burocracia acaba atrapalhando um pouco a gente, aí algumas atividades que as crianças podiam estar fazendo, estar apresentando pra comunidade de uma forma bem bonita. Devido essa burocracia demora um tempo maior (Informação verbal)¹²³.

As burocracias dificultam a prática da educação escolar indígena, sobrecarregam os professores e equipe gestora, desde a burocracia para se utilizar o dinheiro, os recursos, necessidade de justificar o gasto junto ao NRE. A diretora da Escola Estadual Indígena Cacique Tudjá Nhanderu relatou que sente dificuldades quanto à infraestrutura ao precisar fazer uma

¹²¹ Segundo o diretor da escola foram estudados textos de Germano Bruno Afonso, sobretudo, o texto **As Constelações Indígenas Brasileiras**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro_2012/artigos_ciencias/indigenas.pdf.

¹²² Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

¹²³ Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

declaração em um sítio online específico da Secretaria de Educação, ela relata o porquê de não terem uma quadra na escola.

Nós fomos contemplados com uma quadra esportiva que aqui não tem, seria uma, aqui o espaço tudo certo, tudo fotografado, espaço pronto. O engenheiro mediu, mas foi barrado pelo número de alunos. Sabendo que a comunidade poderia usufruir disso daí, porque eles vão às vezes de carreta pro município pra um treino no ginásio de esportes (Informação verbal)¹²⁴

O número de alunos é fator preponderante para o Estado calcular os custos/benefícios na gestão dos recursos financeiros, seguindo as diretrizes do Banco Mundial que recomenda padrões de eficiência nos sistemas de ensino, no uso de métodos inovadores e de baixo custo, o investimento em educação deve ser o mínimo possível, comprometendo-se a qualidade do ensino oferecido às populações indígenas.

Analisar essa realidade nas escolas Guarani no norte do Paraná confirma a nossa hipótese de que, a precariedade de espaços físicos adequados, a falta de contratação de professores indígenas, a baixa presença de pedagogos e gestores indígenas nas escolas, a ausência de formação inicial e continuada de professores, dificultam o trabalho dos conteúdos culturais tradicionais e universais na escola Guarani.

¹²⁴ Entrevista com a diretora da EEI Cacique Tujá Nhanderu, março de 2016.

6 O CONCEITO DE CULTURA E A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AS ESCOLAS DAS TI GUARANI NO NORTE DO PARANÁ

Nesta seção procurarei analisar como a categoria cultura foi considerada ao longo da construção da Antropologia, como as concepções dessa categoria se manifestam nas políticas para a educação escolar indígena no Brasil e no Paraná e, por fim, como aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Escolas Estaduais Indígenas (EEI), bem como na concepção de educação física nas TI Guarani no norte do Paraná e nas aulas de educação física nessas escolas.

Para tanto, tomo como fundamento no estudo do desenvolvimento da Antropologia: Stocking (1990), Kuper (2002) e Harris (2001), sempre que necessário recorrendo aos clássicos da antropologia como Boas (1982; 2016), Geertz (2016) e Wolf (2005). Para a análise da cultura nas políticas educacionais brasileiras e paranaenses, utilizo fundamentalmente os estudos de Faustino (2012), Carvalho (2012), Rizo (2012), além de Walsh (2010), Carrera (2011) e Zanella (2007). Para a compreensão das concepções de educação física nas escolas indígenas, apresento as principais concepções pedagógicas ou abordagens da educação física, sendo elas: a concepção Desenvolvimentista (TANI et al., 1988); a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994); a Cultural/Plural (DAOLIO, 2013); e a Crítico-Superadora (SOARES et al., 2012). O objetivo dessa seção é analisar, a partir da categoria cultura, as relações das comunidades Guarani no norte do Paraná com a atual política educacional brasileira e paranaense para as escolas indígenas, com vistas a compreender como podem ser trabalhados os aspectos culturais nas aulas de educação física nas escolas Guarani.

6.1 A categoria cultura e a história da Antropologia: pressupostos para a compreensão da atual agenda política para a educação

Agora modificou tudo as comidas que nós come, a comida que vai na mesa é a comida do branco, que nem nós fala branco que nem você assim, que é comida de branco o arroz, o feijão, uma macarronada, uma carne, [] mas de primeiro não. Não tinha cama pra dormir, forrava com sapé pra dormir com o pé no fogo ali esquentando. Mas é gostoso viu, é gostoso aqueles ranchinhos, uma cabana e dormia com a cabeça escondido e os pés para fora (*Djarei* – avó, sábia – D. Júlia Vieira, entrevista, março de 2016).

A fala da *Djarei* Dona Júlia Vieira, da TI São Jerônimo, revela que cultura é algo dinâmico, que se transforma, que se modifica. O termo cultura etimologicamente, na língua portuguesa, deriva do verbo latino *cultūra, culturae* no sentido de “ação de cuidar, tratar, venerar (no sentido físico e moral)” e, ainda, antepositivo do verbo latino “*colo, colois, colūi, cultum, colēre*” que significa “cultivar; habitar, morar em; cuidar de, tratar de, preparar; honrar, venerar, respeitar” (HOUAISS; VILLAR, 2012?). Há um consenso nas ciências humanas de que cultura é um conceito complexo e de difícil definição.

Para o filósofo e crítico literário britânico Terry Eagleton é juntamente com a palavra natureza, um dos mais complexos termos. Usando a definição etimológica ao tratar da ideia de cultura, o autor afirma que,

[...] Um de seus significados originais é ‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo do que cresce naturalmente. [...] A palavra inglesa *coutler*, que é um cognato de cultura, significa ‘relha de arado’. Nossa palavra para a mais nobre das atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo (EAGLETON, 2005, p. 9).

O termo só se desliga dessa ideia de cultivo no século XIX, pelo menos na Inglaterra. Neste sentido, nos significados do conceito cultura encontram-se os desenvolvimentos do processo histórico e o termo “[...] mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2005, p. 10). Por conseguinte, o estudo do termo cultura remete ao estudo da própria sociedade humana.

O antropólogo norte americano George W. Stocking, ao tratar das mudanças paradigmáticas na história da antropologia afirma que, por mais de um século, “[...] a ideia de cultura tem sido a força coesiva mais poderosa na investigação antropológica” (STOCKING, 1990, p. 360)¹²⁵. Outro antropólogo que se debruçou sobre a história da antropologia, foi o sul-africano Adam Kuper. Ao fazer uma avaliação do projeto central da antropologia cultural norte-americana do pós-guerra, Kuper (2002) afirmou que o termo cultura tem significados diversos em diferentes contextos. “Em seu sentido mais amplo, cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas” (KUPER, 2002, p. 24).

Kuper (2002) se fundamenta em um relatório publicado, em 1952, pelos decanos da antropologia americana, Alfred Kroeber, de Berkeley, e Clyde Kluckhohn, de Harvard, para

¹²⁵ “For more than a century, the idea of culture had been the single most powerful cohesive force in anthropological inquiry” (STOCKING, 1990, p. 360, tradução nossa).

indicar um certo consenso sobre o termo cultura na antropologia. “Kroeber e Kluchohn realizaram uma intensa pesquisa na literatura e, no final, tiveram de concordar que Parsons¹²⁶ encontrara a definição correta de cultura, para os propósitos da ciência” pois, informa Kuper (2002, p. 38) que, “[tratava-se] de um discurso simbólico coletivo sobre conhecimentos, crenças e valores. Não era sinônimo de arte de elite, como os humanistas acreditavam, pois todo membro de uma sociedade tinha uma parte nessa cultura (KUPER, 2002, p. 38).

Cultura como conjunto de tradições, conhecimentos e crenças é definida também pelo antropólogo cultural Marvin Harris. O autor afirma que cultura “[...] é o conjunto aprendido de tradições e estilos de vida, socialmente adquiridos, dos membros de uma sociedade, incluindo seus modos padronizados e repetitivos de pensar, sentir e atuar (quer dizer, sua conduta)” (HARRIS, 2001, p. 19-20).

Para o antropólogo Eric Wolf, o conceito de cultura é também um conceito histórico, marcado por um contexto específico em que “[...] algumas nações europeias disputavam o domínio enquanto outras lutavam por identidades separadas e independência” (WOLF, 2005, p. 461). Nesse sentido, cultura é “[...] uma série de processos que constroem, reconstroem e desmantelam materiais culturais em reação a determinantes identificáveis” (WOLF, 2005, p. 462).

Cultura agrega, portanto, significados históricos distintos em épocas distintas. A raiz latina *colere* pode significar “[...] qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado ‘habitar’ evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo ‘colonialismo’” (EAGLETON, 2005, p. 10). No campo religioso, o termo *colere* também dá origem ao latim *cultus* e no português ‘culto’. Posteriormente, cultura vem na Idade Moderna ocupar o lugar de divindade e transcendência, segundo Eagleton (2005), verdades culturais no sentido de arte elevada ou tradições de um povo se tornam, por vezes, verdades sagradas a serem protegidas e reverenciadas.

Foi com a expansão e exploração mercantil europeia que, segundo Harris (2001), aumentou-se o interesse em descrever e explicar a diversidade cultural. No período conhecido como Iluminismo ou Ilustração, até meados do século XVIII, começaram a surgir as primeiras tentativas sistematizadas de se construir “teorias científicas das diferenças culturais” (HARRIS,

¹²⁶ Talcott Parsons foi importante sociólogo norte-americano muito envolvido com a vida universitária estadunidense. Objetivava a constituição de um quadro de referência geral para as ciências sociais. Concentrava-se nos estudos e formulações teóricas, ainda que atribuísse grande importância à interpenetração entre o desenvolvimento de sua teoria geral e a pesquisa empírica, tarefa essa assumida, em grande, parte por seus vários alunos (DOMINGUES, 2008).

2001, p. 543)¹²⁷. A ideia fundamental desse período era a de progresso, acreditava-se que a humanidade passara por momentos de progresso intelectual e moral, que progredira gradualmente de um período pré-histórico natural para um estado de civilização ilustrado.

Nesse período do Iluminismo, a visão comum era, segundo Kuper (2002, p. 27-28) de que, “[...] a civilização travava uma grande luta para vencer a resistência das culturas tradicionais, com sus superstições, seus preconceitos irracionais e suas lealdades temerosas a governantes sarcásticos.” O autor denota o contraste entre os termos cultura e civilização, argumentando que na tradição francesa, civilização “[...] é representada como uma conquista progressiva, cumulativa e distintamente humana. Os seres humanos são semelhantes, pelo menos em potencial” (KUPER, 2002, p. 26). Neste sentido, ciência é “[...] a mais alta expressão da razão e, certamente, da cultura ou civilização, o conhecimento verdadeiro e eficaz das leis que informam a natureza e a sociedade” (KUPER, 2002, p. 26). As diferenças entre os povos, mais especificamente entre os ‘civilizados’ europeus e os outros povos do mundo, eram para os teóricos do Iluminismo, diferenças culturais. O progresso era guiado pelo cada vez mais importante papel da razão, as diferenças culturais, como argumentou Harris (2001), “[...] eran casi, em buena medida, un resultado de los diferentes grados de progreso intelectual y moral conseguido por diferentes pueblos” (HARRIS, 2001, p. 543)¹²⁸.

Mas foi somente no século XIX com o poeta e crítico literário Matthew Arnold (1822-1888) que, segundo Eagleton (2005, p. 10), cultura se tornou uma entidade “[...] uma abstração em si mesma”. Marca deste século, também, o período em que a Antropologia conclama o status de ciência gerando a partir deste momento o que Stocking (1990) chamou de uma longa tradição de debate sobre questões epistemológicas e sobre as relações entre suas subdisciplinas (figura 39).

¹²⁷ “Hacia mediados del siglo XVIII, durante el periodo conocido como la Ilustración, comenzaron a surgir los primeros intentos sistemáticos de ofrecer teorías científicas de las diferencias culturales” (HARRIS, 2001, p. 543, tradução nossa).

¹²⁸ “[...] eran quase, em boa medida, um resultado dos diferentes graus de progresso intelectual e moral conseguido pelos diferentes povos” (HARRIS, 2001, p. 543, tradução nossa).

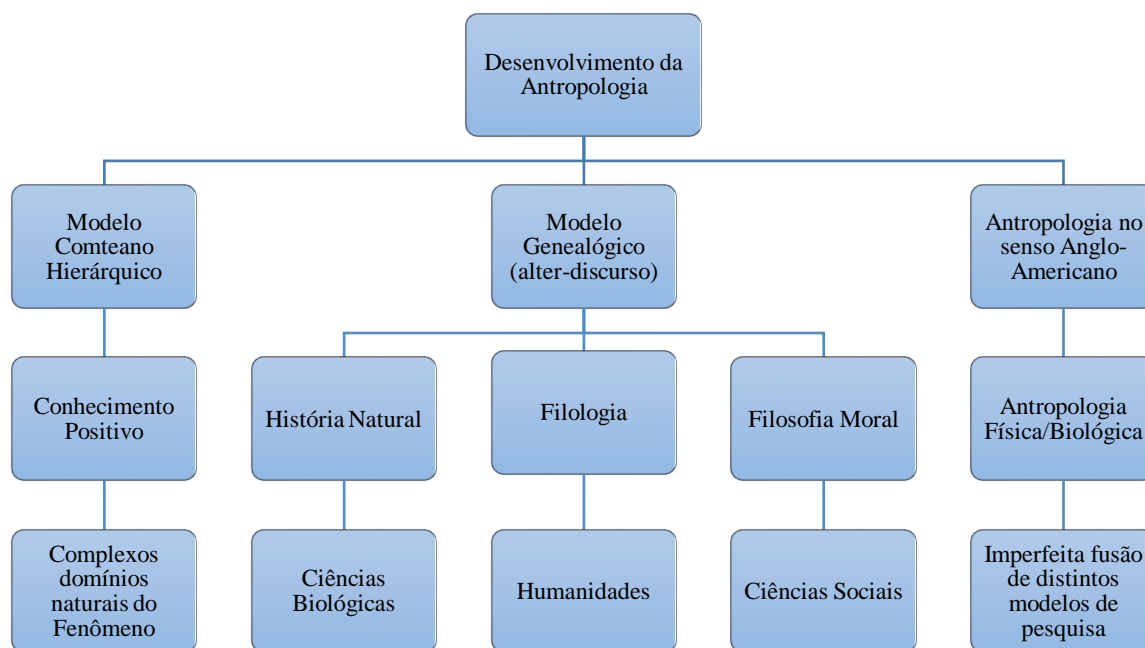


Figura 39 - Desenvolvimento histórico da Antropologia, contrastando os 3 distintos modelos que se contrapõem no século XIX, segundo Stocking (1990). **Fonte:** Elaborado pelo autor.

Segundo Stocking (1990), antes de 1800 e depois de 1860 o paradigma do desenvolvimentismo/evolucionismo foi dominante na prática científica precursora da antropologia. Harris (2001) também argumenta que este paradigma evolucionista foi uma ideia dominante e derivada da ideia de progresso cultural.

La idea de progreso cultural fue la precursora del concepto de evolución cultural que dominó las teorías de la cultura durante el siglo XIX. Las culturas se consideraban generalmente em movimiento a través de diversas etapas de desarrollo, finalizando con algo que se parecía a los estilos de vida euroamericanos (HARRIS, 2001, p. 544)¹²⁹.

A ideia de movimento, desenvolvimento ou progresso constituiu um paradigma comum nas ciências sociais que se consolidavam nesse período. Comte (1983) postulou em seu Sistema de Filosofia Positiva a lei dos três estados teóricos, pelos quais acreditava ser possível visualizar “[...] a marcha progressiva do espírito humano” (COMTE, 1983, p. 3). Outros também escreveram partindo desta ideia de evolução. Harris (2001) assinala que “Hegel trazó un

¹²⁹ A ideia de progresso cultural foi a precursora do conceito de evolução cultural que dominou as teorias da cultura durante o século XIX. As culturas eram consideradas geralmente em movimento através de etapas de desenvolvimento, terminando com algo que se assemelhava aos estilos de vida euro-americanos (HARRIS, 2001, p. 544, tradução nossa).

movimiento desde la época en que sólo había un hombre libre (el tirano asiático), pasando por una época en que había algunos libres (dudades-estado gregas) hasta una época en que todos serían libres (monarquias constitucionales europeas)” (HARRIS, 2001, p. 544)¹³⁰. O autor cita outros escritos evolucionistas e destaca o trabalho de Lewis Henry Morgan (1818-1881) como o que mais influenciou a antropologia do período.

Durante o terço final do século XIX, segundo Stocking (1990), os evolucionistas socioculturais procuraram sintetizar os muitos dados coletados por viajantes e naturalistas, sobre uma chamada “selvageria” contemporânea.

By arranging such present synchronic data on a diachronic scale, it was possible for 'armchair' anthropologists to construct generalised stage-sequences of development in each area of human culture. [...] These sequences depended on a generalised assumption of human 'psychic unity', which enabled anthropologists to reason backwards from an irrational 'survival' in a higher stage to the rational utilitarian practice underlying it. However, the sequences thus reconstructed by the 'comparative method' in fact assumed a polar opposition between 'primitive' and 'civilised' mentality (STOCKING, 1990, p. 351)¹³¹.

Em resumo pode-se dizer que ao longo dos séculos XVIII e XIX, período em que se organizou a ciência moderna, a Antropologia esteve atrelada aos ideais de progresso e evolução. Wolf (2005) assim sintetiza a concretização dessa ciência.

Com efeito, a antropologia cultural começou como uma antropologia universal. Em sua fase evolucionista, preocupou-se com a evolução da cultura em escala global. Em sua fase difusionista, interessou-se pela expansão e agrupamento das formas culturais em toda a face do globo. [...] A antropologia funcionalista, entretanto, tentou extrair explicações do estudo do microcosmo, tratando-o como algo hipoteticamente isolado (WOLF, 2005, p. 37).

¹³⁰ “Hegel traçou um movimento desde uma época em que havia apenas um homem livre (o tirano asiático), passando por uma época em que haviam alguns livres (cidades-estado gregas) até uma época em todos seriam livres (monarquias constitucionais europeias)” (HARRIS, 2001, p. 544, tradução nossa).

¹³¹ Por arranjar esses dados sincrônicos presentes em uma escala diacrônica, foi possível para os antropólogos “de gabinete” construir estágios sequenciais generalizados do desenvolvimento em cada área da cultura humana. Essas sequências dependiam de uma suposição generalizada de “unidade psíquica” humana, que possibilitou aos antropólogos raciocinar de trás para frente de um irracional estágio superior de “sobrevivência” para um estágio de racionalidade prática utilitarista subjacente a ele. Entretanto, as sequências assim reconstruídas pelo método comparativo de fato assumiram uma polarização entre mentalidade ‘primitiva’ e ‘civilizada’ (STOCKING, 1990, p. 351, tradução nossa).

No início do século XX, Franz Boas fez críticas ao método comparativo dos estudos antropológicos evolucionistas modernos. Para Boas (1982; 2016), era preciso investigar as causas dos fenômenos e somente comparar aqueles resultantes das mesmas causas.

Temos que exigir que as causas a partir das quais o fenômeno se desenvolveu sejam investigadas, e que as comparações se restrinjam àqueles fenômenos que se provem ser efeitos das mesmas causas. Devemos insistir para que essa investigação seja preliminar a todos os estudos comparativos mais amplos. [...] O fato de que muitos aspectos fundamentais da cultura sejam universais – ou que pelo menos ocorram em muitos lugares isolados –, quando interpretados segundo a suposição de que os mesmos aspectos devem ter se desenvolvido sempre a partir das mesmas causas, leva à conclusão de que existe um grande sistema pelo qual a humanidade se desenvolveu em todos os lugares, e que todas as variações observadas não passam de detalhes menores dessa grande evolução uniforme. É claro que essa teoria tem como base lógica a suposição de que os mesmos fenômenos devem-se sempre às mesmas causas (BOAS, 1982, p. 275; 2016, p. 41-42).

Em sua crítica às “limitações do método comparativo”, Boas (1982; 2016) argumentou, com base em seus estudos sobre os índios da costa noroeste dos EUA, seus empréstimo e difusão culturais, que as investigações precisam ser históricas e específicas para se estabelecer comparações entre fenômenos que sejam oriundos da mesma causa, somente assim era possível, na visão do antropólogo teuto-americano, derivar leis de desenvolvimento cultural. Segundo Stocking (1990, p. 353) “Boas' anthropology was characteristically critical rather than constructive. Nevertheless, his work laid the basis for the modern anthropological conception of culture as pluralistic, relativistic and largely freed from biological determinism”¹³².

No início do século XX, houve uma mudança radical na antropologia, nos Estados Unidos os discípulos de Boas elaboraram uma tradição na “pesquisa de campo” (STOCKING, 1990, p. 354), a etnografia passou a preocupar-se com a coleta de textos da chamada cultura da memória de informantes idosos. Nesse período, o desenvolvimento da antropologia social britânica e da antropologia cultural americana foi muito semelhante.

In both countries, anthropology in the pre-academic museum period had been oriented largely towards the collection of material objects (whether artefacts or bones) carried into the present from the past; in both cases there was a

¹³² A antropologia boasiana era de cunho mais crítico que propriamente construtivo. Entretanto, seu trabalho lançou as bases de uma concepção antropológica moderna de cultura como pluralista, relativista e largamente livre de determinações biológicas (STOCKING, 1990, p. 353, tradução nossa).

dramatic turn towards the observational study of behaviour in the present (STOCKING, 1990, p. 356)¹³³.

Desta forma, o objetivo mais comum do exercício intelectual da antropologia passou a focar o papel central da pesquisa de campo etnográfica, com foco nos textos que revelassem o comportamento observado em campo. Na Alemanha e na Europa central, continuou a existência de uma forte corrente difusionista e histórica, na França a tradição etnográfica desenvolveu-se, somente após 1920, tendo Marcel Mauss, importante papel de liderança (STOCKING, 1990; HARRIS, 2001). O antropólogo Kuper (2002), assim resume esse período de consolidação das ciências humanas:

À medida que as ciências humanas se consolidavam, escolas do pensamento rivais recorriam a essas perspectivas clássicas. Temas centrais da visão iluminista do mundo ou da ideologia francesa ressurgiram no positivismo, no socialismo e no utilitarismo do século 19. No século 20, a ideia de uma civilização mundial científica progressiva foi traduzida para a teoria da globalização. A curto prazo, a cultura representou uma barreira à modernização, mas no final a civilização moderna passaria por cima das tradições locais menos eficazes. A cultura foi invocada quando tornou-se necessário explicar por que as pessoas estavam adotando metas irracionais e estratégias autodestrutivas. Projetos de desenvolvimento eram derrotados pela resistência cultural. A democracia desmoronava porque estava alheia às tradições da nação (KUPER, 2002, p.31).

Além da categoria cultura ter sido alçada à condição de panaceia das explicações, juntamente com categorias antropológicas como: selvagem, primitivo, tribal, agrafas, entre outras, passou a fazer parte do cabedal de problemáticas e pesquisas de campo e, após a Segunda Guerra, a antropologia continuou sendo “[...] a study of dark-skinned 'others' by light-skinned Euro-Americans” (STOCKING, 1990, p. 358)¹³⁴.

Assim sendo, nos informa Stocking (1990), a ideia de cultura tem sido a força mais poderosa e coesiva na investigação antropológica. Embora a crítica boasiana tenha relativizado o conceito e lhe conferido um anônimo determinismo, as preocupações biológicas e evolutivas não foram eliminadas da antropologia. E, no período que se seguiu a Segunda Guerra, os antropólogos culturais a partir de uma aproximação com a sociologia Parsoniana, começaram

¹³³ Em ambos os países, a antropologia no período de museu pré-acadêmico foi orientada em grande parte para a coleta de objetos materiais (fossem eles artefatos ou ossos) carregados ao presente desde o passado; Em ambos os casos houve uma virada para os estudos observacionais do comportamento no presente (STOCKING, 1990, p. 356, tradução nossa).

¹³⁴ “[...] o estudo dos ‘outros de pele escura’ pelos euro-americanos de ‘pele clara’ (STOCKING, 1990, p. 358, tradução nossa).

a pensar mais seriamente sobre o que realmente era a “cultura”. Foi assim que, nos finais dos anos 1960, segundo Stocking (1990), uma polarização conceitual passou a se tornar evidente.

On the one hand, there was a tendency - most strikingly evident in what came to be called symbolic anthropology - to treat cultures in humanistic idealist terms as 'systems of symbols and meanings', with relatively little concern for the adaptive, utilitarian aspect of cultural behaviour. On the other hand, there was a materialist countercurrent which insisted that culture must be understood scientifically in adaptive evolutionary terms, whether in the form of 'techno-environmental determinism', or in the even more controversial form of 'socio-biology', which seemed to many to threaten a resurgence of racialist thought in the human sciences (STOCKING, 1990, p. 360)¹³⁵.

Consequentemente duas tendências, uma idealista e uma materialista em seus fundamentos, marcaram o desenvolvimento de uma chamada crise na antropologia que, segundo as explicações de Stocking (1990), ocorrera no contexto politicamente carregado dos episódios do estado de guerra pós-colonial. Numa mudança paradigmática, o que serviu nos anos 1930 para defender “os outros” do racismo parecia agora justificar a perpetuação de um atraso fundado na exploração dos povos colonizados. O que se colocava em jogo, porém, era o status de determinado grupo hegemônico, embora exista uma semelhança familiar no conceito de cultura e as pessoas, em geral, acreditem que as culturas possam ser comparadas, em seu sentido mais amplo, falar de cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas.

Kuper (2002) alerta para os perigos desse pensamento, pois pensar que as culturas podem ser comparadas leva as pessoas, geralmente, “[...] a prezar mais a sua própria cultura. Elas podem, até mesmo, acreditar que exista apenas uma civilização verdadeira, e que o futuro não apenas da nação, mas do mundo, depende da sobrevivência da sua cultura” (KUPER, 2002, p. 24).

Mas o que era certo com a definição parsoniana de cultura, isto é, como discurso simbólico coletivo, passa a ser uma incerteza. Na antropologia à medida que os antropólogos aprofundam cada vez mais as pesquisas em sua “[...] nova especialidade, mais convencidos

¹³⁵ Por um lado, havia uma tendência – mais notavelmente evidente no que se poderia chamar de Antropologia Simbólica – que tratava cultura, em termos humanístico-idealistas, como um ‘sistema de símbolos e significados’, com relativamente pouca preocupação para com o aspecto adaptativo e utilitário do comportamento cultural. Por outro lado, havia uma contracorrente materialista que insistia que cultura deveria ser cientificamente compreendida em termos evolucionários adaptativos, fosse na forma de ‘determinismo técnico-ambiental’, ou na ainda mais controversa forma de ‘sócio-biologia’, o que pareceu para muitos tratar-se do ressurgimento de um pensamento racista nas ciências humanas” (STOCKING, 1990, p. 360, tradução nossa).

ficavam de que a cultura é muito mais poderosa do que Parsons tinha levado a crer” (KUPER, 2002, p. 38). A antropologia da geração seguinte criou alegorias, cenários e galerias se personagens sem paralelo.

Para Kuper (2002), dentre os mais importantes antropólogos desta geração estavam, Clifford Geertz, David Schneider e Marshall Sahlins, cujos trabalhos remetiam às representações teatrais, à biologia inata às ideias, a política e a economia não passam de ruídos de bastidores. Absolutamente tudo precisava ser visto como que saindo de uma saga, de uma encenação. “[...] Terremotos, invasões brutais de conquistadores e até mesmo o capitalismo precisam ser traduzidos em termos culturais e transformado em mitos para que tenham influência na vida das pessoas (KUPER, 2002, p. 38-39).

Para Geertz (2016), a compreensão de cultura perpassa pelas representações teatrais. Segundo o autor, os cerimoniais oficiais da sociedade balinesa clássica configuravam um teatro metafísico que deveria ser colocado contra o panorama geral do que estava acontecendo, era um “[...] teatro destinado a expressar uma visão da natureza suprema da realidade e, ao mesmo tempo, moldar as condições de vida existentes para que estivessem de acordo com essa realidade; isto é, para apresentar uma ontologia e, apresentando-a, fazê-la acontecer – torná-la real” (GEERTZ, 2016, p. 280). Em sua concepção, há duas abordagens convergentes para que se possa compreender e interpretar uma cultura, quais sejam:

[...] uma descrição de formas simbólicas particulares (um gesto ritual, uma estátua hierática) como expressões definidas; e uma contextualização dessas formas dentro de toda a estrutura de significado da qual elas são parte e em termos da qual obtêm sua definição. Isso não passa, claro, da conhecida trajetória do ciclo hermenêutico: uma troca dialética entre as partes que compreendem o todo e o todo que motiva as partes, de tal maneira a deixar visíveis simultaneamente as partes e o todo. No presente caso, essa mudança de rumo se reduz a isolar os elementos essenciais no simbólico religioso que banha o Estado teatral e determinar o significado daqueles elementos no interior da estrutura do que, tomada como um todo, é esse simbólico (GEERTZ, 2016, p. 279).

Portanto, na concepção desse antropólogo, somente as formas simbólicas e suas trocas dialéticas entre o particular e o todo poderiam exprimir a compreensão de cultura. Kuper (2002) analisando essa concepção afirma que, em “[...] *Negara*, o negócio é a representação teatral – ou melhor, o que ele chama de óperas da corte são a síntese do próprio modo de vida” (KUPER, 2002, p. 38). Geertz e a sua concepção de cultura tiveram grande influência no desenvolvimento

das pesquisas e estudos em educação física no Brasil, a partir da década de 1980, sobretudo da década de 1990 com a perspectiva cultural/plural de educação física¹³⁶.

Seguindo o que podemos chamar de uma tradição materialista de antropologia, Wolf (2005) tratou historicamente do termo cultura e relacionou a categoria poder ao ato de classificar, nomear e categorizar as coisas, demonstrando que isso foi especificamente o que os antropólogos fizeram com cultura. Para Wolf (2005), o conceito de cultura surgiu em um contexto histórico específico, “[...] durante um período em que algumas nações europeias disputavam o domínio enquanto outras lutavam por identidades separadas e independência” (WOLF, 2005, p. 461). Segundo esse antropólogo, ao se localizar determinada sociedade em um contexto social e historicamente cambiante, o conceito de cultura deve possuir senso de fluidez e permeabilidade. “[...] Assim, uma ‘cultura’ será mais bem encarada como uma série de processos que constroem, reconstroem e desmantelam materiais culturais em reação a determinantes identificáveis” (WOLF, 2005, p. 462).

O autor demonstra ainda, com base nas definições estabelecidas por Robert Lowie¹³⁷, que há a distinção entre o uso de cultura no ‘dia-a-dia’ e seu uso como ‘interpretações secundárias e racionalizações’. De tal modo que, há dois níveis de fenômenos relacionados ao termo cultura. “[...] Mesmo o mais simples grupo coletor de alimentos exibe um impressionante conjunto de objetos, costumes e conhecimentos em seus tratos com o mundo, juntamente com um corpo de instruções para seu uso” (WOLF, 2005, p. 462). É nesse nível que reside o cotidiano dos fenômenos culturais.

Por outro lado, o segundo nível é o das formas instrumentais e dos códigos culturais que definem seu lugar nas relações dos seres humanos entre si e com o mundo que os rodeia. “[...] Instruções sobre o uso instrumental das formas culturais estão sincronizadas com comunicações sobre a natureza e a práxis da situação humana. Esse é o nível da interpretação, da

¹³⁶ Já apresentamos essa tendência pedagógica de educação física e seu principal expoente, Jocimar Daolio, no item 4.1.2 deste trabalho. Frisamos novamente, que tanto Geertz, quanto Daolio, são autores de expressão na educação física e nos estudos sobre educação física na temática indígena. Martineli (2013) desenvolveu um rigoroso e interessante estudo sobre a influência da antropologia social e da teoria de interpretativa cultural de Geertz nas políticas culturais de coesão social, bem como na disseminação de uma concepção intercultural de educação e dos princípios da diversidade cultural e da alteridade.

¹³⁷ Robert Lowie (1883-1957) foi um antropólogo austro-americano, orientando de Franz Boas na Universidade de Columbia, NY. Recebeu seu PH.D. em 1908 e filiou-se até 1921 no Museu de História Natural da Cidade de Nova Iorque, sob a direção de Clark Wissler, quando realizou a maioria de suas viagens de campo até os Índios das Planícies norte-americanas, incluindo os Shoshone, Blackfoot e Crow ao Norte. Seu livro *Primitive Society* (1920) teve grande impacto na antropologia, e nas teorias sociais dominantes nos anos de 1930. Num sentido mais amplo, seu trabalho focou questões de parentesco, justiça, propriedade, governo, entre outros tópicos e fez muito pelo conceito de difusão cultural (BRITANNICA ACADEMIC, 2007).

racionalização ou ideologia, de pressupostos e perspectivas que definem uma determinada visão de um grupo humano” (WOLF, 2005, p. 462). O que os antropólogos denominam, então, como cultura é a unidade entre os usos dos fenômenos culturais cotidianos e o nível das explicações, isto é, das racionalizações ideológicas subjacentes à interpretação desses fenômenos.

Dito de outra forma, cultura é a unidade entre o modo de vida cotidiano (com suas ferramentas, produções e materiais culturais) e as interpretações e explicações racionais dadas sobre esses modos de vida. Para Wolf (2005), [...] cada modo de produção acarreta distinções essenciais entre os seres humanos. As composições sociais geradas por tais distinções constituem o terreno para a construção das ideologias (WOLF, 2005, p. 463). Por conseguinte, o autor explica que não se pode pensar em sociedades como sistemas isolados que se mantêm a si mesmos. Existem, segundo Wolf (2005),

[...] apenas conjuntos culturais de práticas e ideias, encenados por determinados atores humanos sob determinadas circunstâncias. No decorrer da ação, esses conjuntos culturais são sempre montados, desmontados e remontados, transmitindo, por meio de conotações variáveis, as trajetórias divergentes dos grupos e classes (WOLF, 2005, p. 465).

A práticas culturais são, portanto, práticas em movimento constante, realizadas no seio do trabalho social mobilizado e organizado dos diferentes povos. Nesta concepção cultura está intrinsecamente conectada à base material de produção da vida, isto é, ao trabalho. Apenas compreendendo a totalidade social, juntamente com a base econômica, política e social, pode-se compreender corretamente a cultura.

Vimos, portanto, que cultura já foi pensada em termos de tradições, de costumes, foi tida em contraponto à civilização, foi pensada como arte e erudição e, nos fins do século XX, todos pareciam estar envolvidos com cultura, como denotou Kuper (2002).

Hoje os nativos falam de suas culturas. [...] ‘Tibetanos, havaianos, esquimós, cazaques, mongóis, aborígenes australianos, balineses, caxemirenses, Ojibway, Kwakiutl e Maori neozelandeses: todos descobrem que tem cultura’. Os índios Caiapó que vivem na floresta tropical da América do Sul usam o termo *cultura* para descrever suas cerimônias tradicionais. [...] Sahlins menciona esses exemplos para ilustrar uma proposição geral: ‘A consciência cultural que se desenvolveu entre as antigas vítimas do imperialismo, no final do século 20, constitui um dos fenômenos mais notáveis da história mundial’ (KUPER, 2002, p. 22).

Nesse movimento em que todos falavam de cultura, no quarto final do século XX, a cultura ganhou dimensões mundiais na forma de consciência cultural. Foi aclamada como o

fator importante de coesão social, e propalada juntamente com as políticas educacionais como a panaceia dos problemas sociais humanos.

6.2 Cultura nas políticas públicas educacionais em geral e os indicativos para a educação escolar indígena em específico.

Nosso objetivo nesse momento é compreender como o conceito de cultura se manifestou na legislação que já apresentamos neste trabalho¹³⁸, além de relacionar o entendimento deste conceito com a compreensão de cultura na antropologia, o foco principal será perceber qual concepção de cultura fundamenta as legislações e as orientações para a educação, mais especificamente, para a educação escolar indígena.

Na seção 5 deste trabalho, procurei demonstrar como a educação passou a ser um dos principais focos de financiamento do Banco Mundial e, por conseguinte, passou a ser organizada mundialmente por meio de políticas estruturais estabelecidas pelos organismos e agências internacionais. Essas reformas enfatizaram o desenvolvimento de competências e de integração para o mercado como tarefa da educação, a criação de padrões de eficiência no ensino e na gestão de recursos, o incentivo ao uso de métodos de baixo custo, bem como o envolvimento das comunidades nos seus desenvolvimentos locais. Procurei evidenciar, também, que ao longo dos últimos 30 anos a legislação brasileira – bem como a legislação do estado do Paraná – para a educação escolar indígena repete o mesmo discurso elaborado e disseminado pelos organismos e agências internacionais. Essa perspectiva evidencia a educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica como instrumento de criação de consenso e da cultura de paz.

Embora a criação da cultura de paz e de tolerância seja o foco da criação da ONU e suas agências multilaterais pelos países capitalistas centrais desde o fim da Segunda Guerra, esse objetivo comum tornou-se praticamente uma força tarefa a partir da década de 1970. Como demonstrei anteriormente¹³⁹, a preparação para as reformas estruturadas nos fins do século XX foram uma reação ao que Mézáros (2002, p. 799) chamou de “[...] crise estrutural do capital

¹³⁸ Ver seção 5.

¹³⁹ Especificamente no item 5.2 deste trabalho, procurei demonstrar como as políticas neoliberais de reestruturação política, no Brasil e no mundo, foram encabeçadas pelo Banco Mundial e as agências internacionais.

que começamos a experimentar nos anos 70”. Afetou obviamente, segundo o autor, todas as instâncias da vida social, isto porquê “[...] a profunda crise da ‘sociedade civil’ reverbera ruidosamente em todo o espectro das instituições políticas” e, tornou-se estrutural, pois “[...] já vem fermentando sob a crosta da ‘política do consenso’ há bem mais de duas décadas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

Isto representou a retirada das “garantias políticas” oferecidas pelo Estado e, como forma de enfrentamento dessa crise foram realizadas inúmeras reformas. Rizo (2012) evidenciou que os documentos e relatórios elaborados a partir das conferências internacionais promovidas pela ONU promoveram a concepção de um determinado sujeito, bem como a veiculação de “[...] discurso não só de cooperação entre os Estados, mas também entre a máquina estatal e seus cidadãos, para a solução de problemas” (RIZO, 2012, p. 60). Os problemas sociais, resultantes da crise estrutural do capital, passam a ser apresentados e equacionados de modo bem contraditório.

Por um lado, aconteceu o que Carvalho (2012) identificou como “[...] unificação das agendas políticas e de desterritorialização das políticas, deslocando o poder de decisão do âmbito dos Estado-nação” (CARVALHO, 2012, p. 23). Na prática isso resultou em redução da capacidade de os Estados elaborarem políticas próprias de proteção coletiva aos seus cidadãos. De outro lado, houve a promoção do poder local, da particularização e da diversidade, caracteres que assumiram ares de dever individual de cuidar de si e de manter-se economicamente em vantagem sobre os demais.

Deste modo, diversidade, diferenças culturais, identidades e cultura passaram a alicerçar as políticas de consenso e de paz emanadas daquelas entidades supranacionais. Faustino (2012a) evidenciou que tal política derivou da “[...] necessidade de busca da coesão social para uma nova expansão do capital sobre regiões ainda não totalmente exploradas, no processo chamado de globalização” (FAUSTINO, 2012a, p. 89). A autora salientou também que, “[...] a UNESCO realizou eventos sobre questões de direitos humanos, democracia e diversidade cultural, que culminaram, no final desse período, com o início das reformas [constitucionais na América Latina]” (FAUSTINO, 2012a, p. 89).

Assim, a Constituição Brasileira de 1988 tornou-se a primeira da América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, o que pode ser percebido em seus princípios fundamentais, quando afirma que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988). Em seu Título VIII que trata **da ordem social** no capítulo III que trata da **Educação, da Cultura e do**

Desporto, uma seção específica, a de número II, se dedica a legislar sobre a Cultura. Dividida em três artigos, o primeiro deles de número 215 diz:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

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

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I– defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II– produção, promoção e difusão de bens culturais;

III– formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV– democratização do acesso aos bens de cultura;

V– valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Podemos afirmar que, as garantias determinadas nessa seção da Constituição brasileira seguiram a determinação internacional da ONU, que já na década de 1960 estabelecia um “[...] campo de ação cultural governamental” quando a cultura passou “[...] a ser entendida como um direito dos homens e a ser considerada condição para que o ser humano possa se libertar do temor e da miséria” (MARTINELLI, 2013, p. 180). Estabelecido o direito e garantido, pelo menos nas palavras da lei, o acesso, a Constituição (BRASIL, 1988) trata no artigo seguinte, de número 216 de definir o que é cultura.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Definiu-se, portanto, a produção material e imaterial – de bens relativos à identidades e memórias de grupos sociais, aos seus modos de produzir e reproduzir a vida, às suas criações, obras, objetos e, igualmente, suas manifestações artísticas – como que partes constituintes do que se entende por cultura.

Identificar essa concepção de cultura pode ajudar na compreensão das seções que legislam sobre os povos indígenas e seus direitos garantidos na Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), bem como no conjunto de leis que foram elaborados na década de reestruturações seguintes. Cumprindo as orientações dos organismos internacionais, nos governos brasileiros neoliberais da década de 1990, o MEC adotou o construtivismo europeu como corrente teórica basilar da reforma curricular brasileira¹⁴⁰. As bases teóricas dessa corrente pedagógica naturalizam os processos de ensino, secundarizam a dimensão social nas práticas pedagógicas, promovem o esvaziamento teórico, estabelecem hierarquias onde a construção e aprendizagem individual é o modelo desejável de desenvolvimento do alunado; é uma pedagogia acrítica, a-histórica formando indivíduos conformados às demandas do capital (FARIA, 2001; DUARTE, 2006).

Tanto o Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991) quanto a Portaria Interministerial nº 559/1991 (BRASIL, 1991a) não apresentam nenhuma concepção específica de cultura, mas reforçam o direito de acesso aos conhecimentos e códigos da sociedade nacional, bem como salvaguardam o direito à preservação linguística e cultural, bem como a organização de uma educação escolar específica e diferenciada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) – o termo cultura aparece quatro vezes de maneira genérica e sem definição, fala-se, por exemplo, em cultura da sociedade, manifestações da cultura. Em seu Art. 1º assegura que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Nos artigos referentes especificamente à educação escolar indígena, o termo intercultural é o mais evidente adjetivando a educação escolar que deve ser oferecida pelos Sistema de Ensino da União. Apresenta, também, no artigo 79º, quanto aos programas de ensino, o objetivo de desenvolver currículos e programas educacionais específicos, neles incluindo os conteúdos culturais respectivo a cada comunidade indígena (BRASIL, 1996).

Em 1998 o então Ministério da Educação e do Desporto elaborou e publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998). Extenso

¹⁴⁰ Já demonstramos em pesquisa anterior a relação dos pensadores europeus da educação construtivista nas reformulações e orientações para a educação ocorridas na década de 1990 (MILESKI, 2013). Um interessante estudo sobre as influências dessa corrente de pensamento, a influência dos interesses privados nas reformas desse período, podem ser vistas em Farias (2001).

documento que se coloca como ferramenta norteadora da construção dos currículos cuja responsabilidade de construção é imputada sobre os ombros das equipes escolares.

O RCNEI se apoia em conceitos tais como a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade, conhecimentos indígenas, autodeterminação, educação na perspectiva intercultural, comunitária, específica e diferenciada, para apresentar os “fundamentos gerais da educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, p. 22). Este documento refletiu o período de reformas neoliberais e adotou a mesma perspectiva construtivista das orientações do MEC, bem como as orientações do Relatório Delors elaborado sob encomendação da UNESCO, como já demonstramos em estudo anterior (MILESKI, 2013).

Na Resolução CEB nº03/1999 (BRASIL, 1999), que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, o termo cultura não é singularmente definido, mas aparece em uma profusão de termos relacionados. Novamente o termo cultura é apresentado por ele mesmo, sem maior definição. Aparece como práticas socioculturais, como atividades culturais, como ensino intercultural e como saber cultural específico que deve adentrar os currículos das escolas indígenas.

Por sua vez, a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ademais, definiu-se a inclusão dos estudos sobre a história e a cultura dos grupos que formaram a população brasileira a partir desses grupos étnicos, o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Posteriormente, seguiu-se a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. No Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009), que define esta organização, os termos cultura, culturais e interculturais aparecem oito vezes. Estão relacionados à valorização das práticas culturais, do ensino intercultural, bilíngue e multilíngue nas escolas, bem como a inclusão das práticas e atividades culturais nos currículos. Independentemente da divisão político-administrativa do país, o Decreto define por território etnoeducacional “[...] as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (BRASIL, 2009, p. 23).

O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar indígena na resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. Nesse documento o termo cultura, sociocultural, intercultural e interculturalidade aparecem, somados, 56 vezes em todo o documento. Relacionam-se, assim como as legislações até aqui elencadas, com o direito à especificidade de processos educativos, respeito à diversidade étnica definindo o que o documento trata como práticas específicas de determinados povos. Em todo o documento não se tem a clara definição do que se toma por cultura.

Nas legislações do estado do Paraná, o termo aparece como “preservação cultural” (PARANÁ, 1992), como “usos, costumes e tradições” (PARANÁ, 2002). No que tange aos requisitos para a contratação de professores para o ensino da língua indígena, estes precisam conhecer “[...] a organização social, costumes, crenças e tradições das populações indígenas atendidas escolarmente no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2006, p. 13).

Na Resolução n.º 2075/2008 que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Em seu artigo 2º afirma:

Art. 2º Garantir o funcionamento das Escolas Indígenas com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitada a diversidade étnica (BRASIL, 2008, p. 8).

Cultura como costumes, crenças e tradições, também aparecem no Plano Estadual de Educação – PEE, para o qual

[...] a cultura paranaense engloba costumes e tradições dos diversos grupos étnicos que a compõe. Assim, a língua, a culinária, o artesanato, a música, a dança, as festas, a religião, a arquitetura, as vestimentas, as formas de trabalho e as relações comerciais, entre outras expressões da cultura, marcadas por referenciais étnicos, podem ser entendidas como veículos de expressão de modos de viver e experimentar a identidade cultural. Esses grupos étnicos participaram da construção da cultura do Paraná e muitos de seus costumes, ainda preservados, refletem na educação paranaense (PARANÁ, 2015a, p. 21).

Nas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b), cultura é tratada como parte da diversidade étnica, como identidade cultural, como dimensão que deve estar inserida nos currículos e práticas pedagógicas, como patrimônio nacional, indígena ou afro-brasileiro, como campo de atividade, como manifestação artística e como produção cultural.

Cultura como bens materiais e imateriais, carregados de referências à identidades, à memória, à ação ao modo de criar, fazer e viver, se expressar, enfim, um conceito um tanto contraditório. Aproximado do que tratava a Antropologia em termos humanístico-idealistas, como um ‘sistema de símbolos e significados’, ou seja, como identidade e memória estabelecida nas formas de expressão, visto como que saindo de uma encenação – para remeter ao conceito de Geertz (2016). Em contradição, cultura aparece também como bens materiais, modos de produzir e reproduzir a vida humana, como conjuntos materiais de valor histórico, isto é, cultura nesse sentido aproximasse à compreensão de uma Antropologia em termos materialistas, para a qual aquela deve ser cientificamente compreendida em termos de processos que se constroem, reconstroem e desmantelam matérias culturais de forma determinada – nos remetendo às ideias de Wolf (2005).

Como vimos cultura aparece a todo momento nesses documentos associada à ideia de interculturalidade, ou educação intercultural. O ideário do multiculturalismo e da interculturalidade foi gestado no quarto final do século XX, no contexto europeu e norte americano (FAUSTINO, 2012; SILVA, 2012). Inclusos nas agendas internacionais de reformas educacionais para as minorias étnicas, juntamente com os conceitos de diversidade e de pluralidade democráticas foram incluídos nas políticas públicas (FAUSTINO, 2006; MONTE, 2000; MILESKI, 2013). Por parte dos pesquisadores latino-americanos e brasileiros o interesse por esses temas e sua introdução na política educacional latino-americana iniciou-se nos anos de 1990, como afirma Walsh (2010).

Desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado (WALSH, 2010, p. 75-76)¹⁴¹.

¹⁴¹ Desde os anos 90, a interculturalidade se converteu em um tema da moda. Está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais, e é eixo importante tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Ainda que se possa argumentar que esta atenção é efeito e resultado das lutas e dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser visto, por sua vez, em outra perspectiva: a que a liga aos projetos globais de poder, capital e mercado (WALSH, 2010, p. 75-76, tradução nossa).

Interculturalidade aparece como conceito que apresenta uma contradição em seu entendimento. Por um lado, é a representação da luta dos povos indígenas e movimentos sociais e, por outro, significa também os desígnios do capital que, em meio à crise sistêmica estrutural (MÉSZÁROS, 2002), buscou a todo custo a manutenção da ordem pelo controle e consenso social. Por ser, portanto, um conceito em moda usado em muitos contextos e em projetos sócio-políticos por vezes opostos, a compreensão do conceito interculturalidade se torna necessária.

Walsh (2010) explica que o uso e o sentido da interculturalidade pode ter três perspectivas distintas. Uma **relacional** que faz referência ao contato e intercâmbio entre diferentes culturas, pessoas, práticas saberes, valores e que podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Seu problema é que minimiza os conflitos e contextos de poder, dominação e colonialismo contínuo, além de limitar a interculturalidade ao contato individual deixando de lado as estruturas sociais, posicionando a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

A segunda perspectiva é **funcional** se fundamenta no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, para incluí-la na estrutura social estabelecida. Busca-se promover o diálogo, a convivência e a tolerância. Seu caráter funcionalista se dá na medida que essa interculturalidade não toca nas causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, não questiona as regras do jogo e é compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. Por fim, a terceira perspectiva. Esta perspectiva é uma nova estratégia de dominação e controle dos conflitos étnicos e a conversão da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos em seu interior.

A terceira perspectiva, que a autora assume como construção necessária (WALSH, 2010), é a **crítica** que parte do problema estrutural-colonial-racial que significa o reconhecimento de que as diferenças se constroem dentro de uma estrutura colonial de poder racializado e hierarquizado com os brancos e branqueados como elites no topo das posições sociais e os povos indígenas e afro-descendentes nos mais baixos degraus sociais. Apresenta-se a interculturalidade como ferramenta no processo e projeto que se constrói desde baixo, do povo. Walsh (2010) explicou que essa interculturalidade ainda não existe e, portanto, precisa ser construída e entendida como processo, ação e estratégia permanentes de relação e negociação, em condição de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Afirma ainda a necessidade de e modificar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantem a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

A interculturalidade foi inserida no espaço educacional por meio das reformas constitucionais em toda a América Latina elegendo a escola como espaço responsável por excelência de promover o discurso da igualdade cultural, de possibilidade de convívio horizontal onde o consenso e o bom convívio tornaram-se palavra de ordem necessária aos interesses do capital.

Para Carrera (2011), a necessidade de integrar as populações indígenas significou, para os Estados modernos, a promoção de políticas educativas destinadas a integrá-las a um projeto de nação. Na história de exploração e contato com os povos indígenas na América Latina a ideia de que a educação, que num primeiro momento se identificou com a cristianização como projeto civilizatório, integraria os povos indígenas e os transformaria em cidadãos civilizados e modernos esteve alicerçada ao papel fundamental das línguas indígenas. “[...] Esta percepción de que las lenguas nativas eran el mejor vehículo para cristianizar, civilizar, modernizar, educar, desarrollar está vigente hasta el día de hoy” (CARRERA, 2011, p. 4)¹⁴². Neste sentido, a educação intercultural respondeu aos anseios de incorporar as práticas próprias das culturas indígenas, seus processos próprios de ensino e aprendizagem e suas línguas indígenas aos projetos educativos estatais, como já demonstramos nos principais documentos brasileiros sobre a educação indígena – Na Constituição (BRASIL, 1988), no decreto nº 26 (BRASIL, 1991), na Portaria Interministerial (1991^a), na LDB (BRASIL, 1996), no RCNEI (BRASIL, 1998), bem como nos documentos do estado do Paraná, como o PEE (PARANÁ, 2015a), entre outros.

Carrera (2011) não deixou de demonstrar que esse movimento por incluir os processos próprios de ensino e aprendizagem, de incluir e respeitar as línguas indígenas e seus projetos educativos aos sistemas educativos estatais da América Latina estiveram atrelados aos financiamentos e interesses dos organismos internacionais. Durante os anos 1990, segundo a autora,

“[...] la cooperación internacional proporcionó grandes fondos para proyectos de desarrollo orientados a las poblaciones indígenas. En el Ecuador, uno de los proyectos estrella del Banco Mundial (BM) desarrollado entre 1998 y 2004, fue el PRODEPINE (Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador). Este proyecto que pretendió responder a las

¹⁴² Esta percepção de que as línguas nativas eram o melhor veículo para cristianizar, civilizar, modernizar, educar, desenvolver, é vigente até os dias de hoje” (CARRERA, 2011, tradução nossa).

especificidades culturales de los pueblos indígenas, se vendió como un proyecto de desarrollo, ‘con rostro’ indígena (CARRERA, 2011, p. 5)¹⁴³.

Como já demonstramos na seção 5, os projetos do Banco Mundial ao longo do quarto final do século XX vendiam-se para os países como projetos de combate à pobreza e de incentivo ao desenvolvimento dos países credores. Mas os resultados deste projeto evidenciaram que, muito distante de romper com a pobreza estrutural que afeta as populações indígenas daquele país, essa intervenção do BM representou “[...] una derrota contundente de los planteamientos políticos del fuerte movimiento indígena que se evidenciaron en los primeros levantamientos de esa década” (CARRERA, 2011, p. 5)¹⁴⁴. Foi assim que o BM e o Estado assumiram e apoiaram demandas de caráter cultural que focavam a particularidade culturas, desde que não questionassem o modelo de acumulação capitalista neoliberal desse período de reformas.

Tais projetos de desenvolvimento, como partes de uma agenda globalmente estruturada pelo Banco Mundial por meio do financiamento educacional dependente de um ajuste coercivo e adoção de abordagens específicas (DALE, 2004), tiveram dois objetivos no Equador, segundo Carrera (2011). Por um lado, amortizar o custo social do modelo neoliberal concedendo financiamento às organizações indígenas, por outro desviar as principais discussões – sobre os fatores estruturais da pobreza indígena – para um espaço de negociação possível, o número e o montante de projetos a serem implementados. O mais grave resultado desse processo foi, para a autora, que esses projetos de desenvolvimento que pretendiam ter um “rostro indígena” (CARRERA, 2011, p. 6) acabaram por esvaziar o sentido real do termo cultura.

Neste sentido, Walsh (2010) afirmou que a adoção do termo intercultural como fundamento da educação indígena significou um duplo significado no campo educacional. De um lado, “[...] un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia”

¹⁴³ “[...] a cooperação internacional proporcionou grandes fundos para projetos de desenvolvimento orientados às populações indígenas. No Equador, um dos projetos estrela do Banco Mundial (BM) desenvolvido entre 1998 e 2004, foi o PRODEPINE (Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador). Este projeto pretendeu responder as especificidades culturais dos povos indígenas, se vendeu como um projeto de desenvolvimento ‘com rosto’ indígena” (CARRERA, 2011, p. 5, tradução nossa).

¹⁴⁴ “[...] una derrota contundente das exposições políticas do forte movimento indígena que foram evidentes nas primeiras revoltas da década” (CARRERA, 2011, p. 5, tradução nossa).

y culturalmente apropiada" (WALSH, 2010, p. 80)¹⁴⁵. De outro lado, ao assumir um sentido burocrático sócio-estatal, a legalização da Educação Intercultural Bilígue “[...] como ‘derecho étnico y colectivo’ y como programa educativo *para* indígenas [...] lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal” (WALSH, 2010, p. 81)¹⁴⁶

Embora a visão crítica de interculturalidade como processo atrelado aos interesses tanto das comunidades indígenas, como dos Estados e organismos internacionais. Para as autoras, ainda que interculturalidade pode questionar as estruturas capitalistas, nos parece que os limites de tal concepção acabam por encerrar-se no Estado, ou nas reformas de Estado. Para Carrera (2011), ao se reconhecer o senso comunitário e político dentro da comunidade se pode compreender que as propostas que emergem das organizações indígenas apontam para o **Estado Plurinacional**, não como “[...] una traducción a las lenguas indígenas de las mismas instituciones tradicionales del Estado, sino como un cambio radical en la estructura del Estado, que pueda reconocer los principios de lo comunitario” (CARRERA, 2011, p. 18)¹⁴⁷.

Para Walsh (2010), a interculturalidade crítica parte do poder e seu padrão de racialização, da diferença que foi construída em função do mesmo para construir desde o povo que, historicamente, sofreu de submissão e subalternização. Consequentemente, “[...] es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario ‘otro’ y una agencia ‘otra’ de con-vivencia – de vivir ‘com’ – y de sociedad” (WALSH, 2010, p 88)¹⁴⁸. A interculturalidade crítica é vista como ferramenta pedagógica no sentido incentivar a formação de cidadãos capazes de ler criticamente o mundo.

Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire,

¹⁴⁵ “[...] um sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde a luta indígena e com projeto de enfrentar a exclusão e proporcionar uma educação linguisticamente ‘própria’ e culturalmente apropriada” (WALSH, 2010, p. 80, tradução nossa).

¹⁴⁶ “[...] como ‘derecho étnico e coletivo’ e como programa educativo *para* indígenas [...] o intercultural chegou a ser parte do aparato de controle e da política educativa estatal” (WALSH, 2010, p. 81, destaque da autora, tradução nossa).

¹⁴⁷ “[...] uma tradução para as línguas indígenas das mesmas instituições tradicionais do Estado, senão como uma mudança radical na estrutura do Estado que pode reconhecer os princípios do comunitário” (CARRERA, 2011, p. 18, tradução nossa).

¹⁴⁸ “[...] é um projeto que aponta para a re-existência e para a própria vida, para um ‘otro’ imaginário e para uma ‘otra’ agência de com-vivencia – de viver ‘com’ – e de sociedade” (WALSH, 2010, p. 88).

y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente (WALSH, 2011, p. 92)¹⁴⁹.

A aproximação das ideias de interculturalidade com a pedagogia de Paulo Freire feita por Walsh (2010) estabelece no fundamento filosófico da interculturalidade seu fim último, isto é, a construção de uma pedagogia que possa construir uma humanidade questionadora e crítica da realidade. Sem, contudo, avançar para além da atuação consciente e crítica, corre-se o risco de cair no imobilismo criticado na famosa décima primeira tese de Marx contra Feuerbach. “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 2007, p. 539, grifo dos autores).

Zanella (2007) ao considerar a filosofia nas principais obras freireanas afirma que a filosofia de Paulo Freire é idealista e de método fenomenológico, tendencialmente existencialista cristã de perspectiva metodológica dialética. No campo educacional a filosofia freireana incorpora as contribuições pragmatistas de Dewey e, utiliza as contribuições de Marx para fazer crítica ao liberalismo (ZANELLA, 2007). Para este autor, ainda que a pedagogia de Paulo Freire se configurou em importante avanço ao considerar o aluno como sujeito que tem anseios, necessidades e percepções, vivente em um mundo de significados próprios, sua relativização do saber objetivo como um dentre muitos saberes, conteudista e ideologicamente contaminado pelos opressores e nocivo aos oprimidos.

No âmbito da educação escolar indígena, Walsh (2010) identificou que o problema se apresentou à medida que as reformas educacionais introduziram os conceitos de diversidade e reconhecimento do outro como forma de acomodar o discurso da interculturalidade sem mudanças maiores. A produção do consenso, a formação para a cidadania, o respeito as diferenças, são discursos que camuflam os reais interesses dos organismos e agências internacionais, a saber, a manutenção das estruturas econômico-sociais capitalistas, que perpetuam as relações de opressão.

6.3 Cultura e Educação Física: os Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas Guarani no norte do Paraná

¹⁴⁹ Um trabalho que busca desviar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, e incentivar novos processos, práticas e estratégias de intervenção para criticamente ler o mundo, como dizia Freire, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2010, p. 92, tradução nossa).

Neste tópico, nosso interesse é analisar como a concepção de cultura é apresentada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas Guarani – que compõem o universo de nossa pesquisa – como é inserida nas propostas para educação física nas escolas Guarani no Paraná, como se manifestam nas aulas e demonstrar quais as possibilidades dessa concepção de cultura como fundamento para a educação escolar indígena com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

Antes de adentrarmos as análises dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas Guarani no norte do Paraná, apresentarei um recorte do debate que se instaurou na área da educação física brasileira. Esse debate, chamado “[...] movimento crítico na educação física dos anos de 1980” (MELLO, 2009, p. 140), levou ao questionamento da especificidade do conhecimento, da legitimidade e da obrigatoriedade da educação física enquanto disciplina escolar (MELLO, 2009). Criticou-se a falta de cientificidade na educação física com vistas a orientar sua prática pelo viés do conhecimento científico, posteriormente sob influência da sociologia, história e filosofia criticou-se a função social da educação e da escola e, por extensão, a função social da própria educação física e sua possível contribuição com uma transformação radical da sociedade (BRATCH, 1999). Deste movimento de críticas produziu-se distintas propostas pedagógicas que ao longo das décadas seguintes se desenvolveram.

Das proposições que emergiram nesses últimos 30 anos (CASTELLANI FILHO, 1997; ALBUQUERQUE et al., 2007), as principais concepções pedagógicas ou abordagens que apresentaremos são: Desenvolvimentista (TANI et al., 1988); Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994); Cultural/Plural (DAOLIO, 2013); e Crítico-Superadora (SOARES et al., 2012). Nosso foco é apresentar tais concepções com o intuito de apresentar as diferentes possibilidades de fundamentação do trabalho do professor de educação física.

6.3.1 A concepção desenvolvimentista

Essa concepção foi apresentada no livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” de Tani et al (1988) e seu objetivo era fundamentar a educação física por meio da compreensão dos processos do desenvolvimento biológico humano. Para os autores, “[...] se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, ela necessita, antes de mais nada compreender em termos os processos anteriormente mencionados” (TANI et al, 1988, p. 1-2) e partem do pressuposto que: “Existe uma sequência normal nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto

significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características [...]” (TANI et al, 1988, p. 1-2).

Para os autores o comportamento humano pode ser classificado em três domínios, são eles: o cognitivo, o afetivo-social e o motor. Que a divisão é uma conveniência, pois o que ocorre no organismo é a predominância de um sobre o outro, sendo necessário a compreensão destes com base em um “modelo sistêmico de comportamento humano” (TANI et al., 1988, p. 6). Afirmam que o professor de educação física precisa trabalhar com essa visão integrada e sistêmica.

Os autores fundamentam-se na biologia evolutiva para explicar os movimentos, retomando a teoria da Seleção Natural de Charles Darwin e as explicações da transmissão genética de Gregor Mendel. Justificam essa retomada para compreender as relações entre as explicações da filogênese e do movimento, afirmam que no processo evolutivo o movimento desempenhou um papel crítico. “Inicialmente concebido para atender às funções de sobrevivência, evoluiu para um meio de explorar o ambiente, culminando, no homem, com o aparecimento de habilidades que representam um importante elo para as atividades culturais e sociais” (TANI et al., 1988, p. 24).

Os autores compreendem que o organismo é um conjunto harmônico e integrado de diversos sistemas biológicos, hierárquicos, responsáveis por tarefas específicas e cujo o desempenho na troca de matéria, energia e informação com o meio ambiente possibilita a sobrevivência do organismo. Para Tani et al. (1988, p. 26) a educação física ocupa-se do estudo do movimento humano e, para tanto, propõem um modelo de estudo onde incorporam aspectos fisiológicos do movimento e do comportamento, a partir do qual passam a explicar detalhadamente cada sistema especificadamente.

Após análise detalhada do funcionamento biológico dos movimentos os autores passam a explicar o desenvolvimento motor. Explicam que a primeira proposição teórica era maturacionista que, “[...] enfatizava a necessidade de se conhecer a sequência em que surgiam as mudanças no comportamento e, somente a partir da ocorrência de tais mudanças, poderiam ser ensinadas tarefas específicas” (TANI et al., 1988, p. 63). Posteriormente essa posição teórica foi revisada sugerindo-se a importância das experiências motoras. Afirmam ainda, com base em Piaget, “[...] a importância dos movimentos no curso do desenvolvimento intelectual do indivíduo” (TANI et al., 1988, p. 64).

No sentido de possibilitar a compreensão dos processos de desenvolvimento Tani et al (1988) classificam os movimentos e habilidades humanas da seguinte forma: Movimentos reflexos (os movimentos que tendem a desaparecer até o quarto mês de vida, gradualmente

substituídos pelos movimentos voluntários); Habilidades básicas (são movimentos/habilidades que se tornam bases de atividades motoras mais avançadas e específicas, andar, correr, arremessar, receber, saltar, são alguns exemplos. Desenvolvem-se do período Pré-escolar – primeira à quarta série); Habilidades específicas (as habilidades básicas são refinadas e diversas combinações desses movimentos dão origem a movimentos cada vez mais complexos. Desenvolvem-se por volta da quinta à oitava série, seguindo ensino médio e superior); Comunicação não verbal (gestos e mímicas - quinta à oitava série, ensino médio e superior (TANI, 1987; TANI et al, 1988, p. 67 e 68).

As habilidades são classificadas em habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, quicar, rebater...); habilidades perceptivas (atividades motoras que envolvam a percepção do executante, através dos estímulos visual, auditivo, tátil e cinestésico); habilidades específicas (chute no futebol, cortada no voleibol, o arremesso à cesta e à bandeja do basquete), as quais dependem das habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, quicar, rebater...); e, comunicação não verbal, isto é, atividades que permitem a expressão, tais como dança, ginástica rítmica desportiva e até mesmo a ginástica olímpica (TANI et al, 1988, p. 67 e 68).

A concepção desenvolvimentista apresenta uma sequência de desenvolvimento motor e faixa etária aproximada para cada fase de desenvolvimento sendo elas: Movimentos determinados culturalmente (a partir de 12 anos); Combinação de movimentos fundamentais (7 a 12 anos); Movimentos fundamentais (2 a 7 anos); Movimentos rudimentares (1 a 2 anos); Movimentos reflexos (vida uterina a 4 meses após o nascimento) (TANI et al., 1988, p. 69).

Essa concepção afirma ainda que ao se desenvolver o ser humano precisa adquirir padrões fundamentais de movimento, segundo os autores, “[...] a aquisição destes padrões é de vital importância para o domínio das habilidades motoras” (TANI et al., 1988, p. 73). Esses padrões fundamentais de movimentos são divididos por Tani et al. (1988, p. 74-75) em: padrões de locomoção (padrões básicos que crianças apresentam, andar, correr, saltar, e ainda, trepar, rolar, galopar, saltar no mesmo pé), padrões de manipulação (relação de um indivíduo e um objeto, exigem alto grau de refinamento, arremesso por sobre a cabeça e por baixo, receber, rebater, chutar, dribble, condução de bola, voleio) e os padrões de equilíbrio (manutenção da postura no espaço em relação à força da gravidade, estar de pé, ou sentado, movimentos axiais do corpo, girar braços, flexionar o tronco, girar o tronco, movimentos de posição invertida, como paradas de mãos, rolamento, equilíbrio em um só pé, caminhar sobre superfície de pequena amplitude).

Para essa concepção o processamento de informações ocorre em relação a produção de movimento e a mudança do comportamento, isso se dá através de um modelo, no qual o indivíduo a partir de um objetivo vai procurar a melhor maneira de executá-lo.

Durante a execução, recebe informações, principalmente cinestésicas, sobre como o movimento está sendo executado e, após a execução, recebe informações, basicamente visuais, sobre o resultado do movimento, ou seja, se o movimento executado alcançou ou não o objetivo desejado. Denominam-se estas informações feedback (TANI et al., 1988, p. 92).

Segundo os autores desenvolvimentistas para que esse *feedback* – i. e., as informações que o indivíduo vai recebendo durante a execução – seja adequado o professor precisa diagnosticar o movimento do aluno, analisá-lo em suas habilidades, e com base nessas análises sugerir alterações na execução dos movimentos. Afirmam os autores que com o prosseguir do processo de aprendizagem os alunos desenvolvem dentro de si uma referência com a qual podem comparar suas performances, até que podem prescindir da avaliação do professor.

Ao pensar o desenvolvimento cognitivo, os teóricos desenvolvimentistas fundamentam-se nos estágios de Piaget, para quem a inteligência é o que permite a um organismo a lidar com o ambiente que o cerca. Nesta concepção o desenvolvimento ocorre num processo descontínuo de equilíbrio que ocorre por meio de assimilação e acomodação. Desta forma, conhecer é um processo mental de operação sobre o objeto que se está conhecendo e, é a partir do estudo das formações dessas estruturas operacionais, que se denominam os estágios piagetianos¹⁵⁰ de desenvolvimento: Estágio sensoriomotor; Estágio pré-operacional; Estágio das operações concretas; Estágio das operações formais, afirmam ainda os autores que o desenvolvimento cognitivo tem implicações na atividade motora.

Quanto ao desenvolvimento afetivo-social, para essa perspectiva o homem é um ser individual que se desenvolve em uma “dinâmica relacional social” (TANI et al., 1988, p. 122). Ela considera o “eu” desse indivíduo como “uma composição de pensamentos e sentimentos que constituem a consciência que uma pessoa tem de sua existência individual, sua ideia de quem é, e seus sentimentos com respeito às suas características, qualidades e propriedades. O “eu’ de uma pessoa é a soma de tudo o que pode ser chamado de ‘seu’” (TANI et al, 1988, p.

¹⁵⁰ Piaget (1983) propõe existir uma continuidade orgânica nos estágios de operações intelectuais, mas que não apresentam cortes naturais nítidos. Segundo o autor, é possível perceber passo a passo a formação estrutural destas operações, seguir passo a passo seus lineamentos e seus acabamentos, i. e., as etapas de equilíbrio. Ao ser constituída, tal estrutura atinge seu ponto de equilíbrio e permanecerá até o fim da vida. Para ele essas estruturas podem se suceder ou se integrar com múltiplas combinações.

122-123). Desta forma, o “eu” vai desenvolvendo a sua personalidade ao estabelecer relações interpessoais dentro de grupos sociais, dos quais faz parte. Tais interações ocorrem no âmbito de processos sociais imbuídos de valores culturais, sobre os quais os autores salientam três processos: a competição, o conflito e a cooperação.

A competição ou conflito, para esses autores, emerge a partir do momento que o objetivo de uma pessoa ou de um grupo, pode apresentar um melhor resultado do que si mesma, do que outra pessoa ou do que outro grupo. A competição gera interação positiva dentro dos grupos e negativa entre os grupos, assinalam Tani et al. (1988) que a competição é percebida ao longo dos tempos, trazendo para tal afirmação uma referência bíblica. “Por exemplo, a frase ‘com o suor do teu rosto ganharás o teu pão’ convida o ser humano a ir à luta” (TANI et al, 1988, p. 131). Naturalizando tal luta no seio social, essa concepção explica a partir de leis do evolucionismo biológico que os homens são diferentes entre si:

O princípio de seleção natural, por sua vez, evidencia que os homens são diferentes dentro da espécie e sobressaem por aquilo que melhor sabem e podem fazer. Esta é uma outra situação de competição, pois, dentro de um mesmo ‘fazer’, uma pessoa só poderá render mais que outra. Já o princípio de luta pela sobrevivência coloca o indivíduo diante de si mesmo com todas as possibilidades existentes ao seu dispor, bem como com a dúvida sobre a opção quanto a que caminho seguir (TANI et al, 1988, p. 131).

A seleção natural e a luta pela sobrevivência são princípios biológicos aplicados à sociedade e ao desenvolvimento individual. Para os autores, a competição é naturalmente dada e não pode ser eliminada nem indevidamente ressaltada.

Portando, para esses autores o conflito é uma forma drástica de oposição entre os indivíduos, “um processo social que acentua as diferenças e diminui as semelhanças” (TANI et al, 1988, p. 131). Ocorre de forma estruturada em qualquer aspecto da sociedade, não pode ser evitado, embora seja possível usar suas vantagens, no sentido de que seus aspectos negativos sejam minimizados e os positivos enfatizados.

Os autores tratam ainda da cooperação como um processo social no qual os indivíduos interagem. Para eles, as pessoas ou grupos cooperam por um objetivo comum e essa cooperação pode ser voluntária, altruísta, ou coercitiva quando forças externas pressionam o sujeito. Os teóricos afirmam ainda que esse processo social gera uma sensação de bem-estar, o que o fortalece em diferentes camadas da sociedade, mas, “por outro lado pode incrementar, em certos indivíduos, a falta de iniciativa, a dependência e um não-compromisso com os objetivos” (TANI et al., 1988, p. 133).

A concepção desenvolvimentista de educação física procurou estabelecer o estudo do movimento humano como a principal forma de trabalho do professor de educação física, a partir do qual este terá elementos para atuar na preparação de um ambiente favorável de aprendizagem para levar os alunos ao máximo de suas potencialidades de movimento, considerando suas capacidades e limitações. Não podemos deixar de destacar a centralidade das explicações biológicas nessa concepção, a idealização de um tipo de organismo que se desenvolve em relação ao ambiente que se encontra. Quando trata da sociedade, esta concepção apresenta uma ideia naturalizada de sociedade, desconsiderando os diferentes contextos sociais, históricos e culturais que envolvem a sociedade humana e que vão influenciar diretamente as experiências motoras e o acesso ao conhecimento humano científico acumulado sobre os movimentos humanos.

6.3.2 A concepção do ser cultural/plural

A principal referência da abordagem pedagógica cultural plural é o livro “Da cultura do corpo”, de Jocimar Daolio publicado em 1994. Ao apresentar as bases antropológicas dessa abordagem cultural, Daolio (2013)¹⁵¹ marcou o início dos estudos nessa vertente teórica na educação física brasileira. A cultura, nessa concepção, torna-se a centralidade para a interpretação da realidade social e os estudos da Antropologia Social passam a embasar os estudos da educação física e, em particular, os estudos sobre a temática indígena na área (MILESKI, 2013).

Para Daolio (2013, p. 74), “a Educação Física é uma construção social, tal como a noção de o corpo que ela difunde por intermédio de seus profissionais”, sua proposta é que essa noção de corpo seja compreendida como que determinada culturalmente. Esse autor apresenta essa abordagem como aquela que se coloca no campo da crítica, ao buscar a superação da concepção biologicista e apresenta a necessidade de a Educação Física tomar emprestado da Antropologia o princípio da alteridade para se pensar uma outra prática escolar de Educação Física. As bases da concepção cultural plural fundam-se na Antropologia Social do sociólogo francês Marcel

¹⁵¹ O livro encontra-se em sua 17ª edição e utilizamos neste trabalho a 1ª reimpressão de 2013.

Mauss (1872-1950) e na Teoria Interpretativa do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1926-2006).

Fundado em “Aprender antropologia” de Laplantine (1988) Daolio (2013) apresenta um histórico da Antropologia enquanto disciplina que se constituiu ao longo do século XIX¹⁵². A perspectiva antropológica social constituiu-se no caminho teórico e metodológico que os autores dessa perspectiva cultural/plural entenderam ser cientificamente adequado para avançar no desenvolvimento de uma educação física na educação escolar que vá além da perspectiva biologicista e tecnicista e das práticas institucionais homogeneizadoras, características do campo pedagógico. A antropologia social “[...] pauta-se pelo estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para as suas ações no mundo. Se o homem é sempre um ser social, vinculado a redes de sociabilidade, com uma grande capacidade de agir simbolicamente, ele também o é na sua atividade profissional” (DAOLIO, 2013, p. 13).

Assim, segundo Daolio (2013, p. 21) “[...] a Antropologia nada mais é do que um certo olhar, um certo enfoque, que consiste em estudar o homem inteiro e em todas as sociedades, sob todas as latitudes, em todos os seus estados e em todas as épocas”. Buscar tal “olhar” ou tal “enfoque”, segundo o autor (DAOLIO, 2013), permite ao antropólogo compreender, por meio da comparação, a própria cultura. Essa comparação permitirá o entendimento de que a humanidade é plural por conta desta variabilidade cultural, o que “[...] faz com que os homens, apesar de pertencerem todos à mesma espécie, se expressam por meio de especificidades culturais” (DAOLIO, 2013, p. 22).

Esse olhar para o outro e olhar para si, constitui para Daolio (2013) o olhar antropológico, que está fundamentado metodologicamente no conceito de “fato social total”, este conceito Daolio (2013) toma de Marcel Mauss e Claude Levi-Strauss, e explica que:

A noção de “fato social total” implica a compreensão de que em qualquer realização do homem podem ser encontradas as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica. Essa tríplice abordagem só é possível de ser alcançada porque essas dimensões constituem uma unidade, quando encarnadas na experiência de qualquer indivíduo membro de determinada sociedade (DAOLIO, 2013, p. 23).

¹⁵² Diferentemente do consenso geral, Marvin Harris e Ramón Valdés Del Toro em “El desarrollo de la Teoria Antropologica: história de las teorías de la Cultura” (1996) indica que para o Materilismo Histórico, ao contrário da maioria dos antropólogos, as teorias antropológicas iniciam no período da Ilustração ou Iluminismo. Para o Harris e Toro (1996) foram os filósofos sociais da ilustração os primeiros a trazer à luz as questões centrais da antropologia contemporânea.

Esse conceito justifica o trabalho do antropólogo, é a partir da observação das experiências particulares, de indivíduos específicos e da descrição da atuação desses em particular, de seus comportamentos e interação nos seus grupos específicos que constituirá o dado, o objeto do antropólogo, ele não mais trabalhará com conceitos universais, nas palavras de Daolio (2013, p. 23) “[...] em vez de trabalhar com enfoques considerados mais abstratos, como sociedades, ideias ou regras sociais”.

Daolio (2013) evidencia que, Mauss se contrapõe ao pensamento de Durkheim, para quem os fenômenos sociais não podem ser explicados por meio dos estados de consciência individuais, ainda sim Mauss posteriormente tentou estabelecer as relações entre as dimensões sociológicas, psicológicas e ainda as fisiológicas. Mas afirma ainda que a contribuição de ambos foi a possibilidade de se estudar os costumes e hábitos de um povo como fatos sociais independentes de uma explicação histórica (DAOLIO, 2013).

Em outras palavras, tais pressupostos antropológicos entendem que a experiência de um indivíduo, ou mesmo de um grupo, é “[...] uma expressão sintética da cultura em que o indivíduo ou o grupo vive” (DAOLIO, 2013, p. 24). Assim, o papel do pesquisador é proceder uma investigação do comportamento real de grupos concretos, a partir do entendimento de que cultura é a unidade fundamental entre a ação e a representação dos indivíduos.

A partir deste entendimento da cultura, o autor propõe uma Educação Física que se apoie no caráter cultural do corpo entendendo-o como “[...] construção cultural e sede de signos sociais” (DAOLIO, 2013, p. 27). E, a partir desse conceito, a concepção cultural/plural propõe “[...] uma Educação Física que, emprestando da Antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, são iguais no direito à sua prática” (DAOLIO, 2013, p. 17).

Daolio (2013) afirma, com base em “A interpretação das culturas” de Geertz (1989) que a espécie humana só se constituiu como tal, a partir da concorrência de fatores culturais e biológicos simultaneamente, que a questão natureza/cultura não se mostra mais do que uma disputa, na qual se defende a predominância de uma em relação/sobre a outra. Refuta, ainda com base em Geertz, a ideia de que a natureza humana pode ser compreendida numa concepção “estratigráfica”, onde os fatores biológico, psicológico, social e cultural se sobrepõem uns aos outros, podendo por isso serem estudos de modo separado. Retoma da Antropologia uma concepção sintética, a partir da qual aqueles fatores são tratados como variáveis dentro de um sistema unitário de análise.

Assim, Daolio (2103) toma a categoria cultura como uma categoria fundante do próprio homem, afirmando que não existe natureza humana independente da cultura, pois o “[...] cérebro humano é também cultural, já que desenvolvido, em grande parte, após o início da cultura e influenciado e estimulado por atitudes culturais” (DAOLIO, 2013, p. 31). Portanto, para essa concepção todo e qualquer homem será sempre influenciado pelos costumes e cultura de locais particulares, pois não existe homem sem cultura. Assim o autor, justifica a singularização de cada indivíduo a partir dos elementos particulares da cultura, para ele:

É a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à ideia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais (DAOLIO, 2013, p. 33).

Seguindo essa linha de raciocínio, Daolio (2013) argumenta que é possível discutir o corpo como uma construção cultural. Os homens, mesmo que inconscientemente, possuem especificidades culturais em seus corpos e “[...] tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo” uma vez que, para essa concepção, “existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros o longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas” (DAOLIO, 2013, p. 34).

O autor assegura que a cultura é o elemento que irá controlar o corpo ordenando o universo por meio da organização das regras da natureza, fundado no conceito de “técnicas corporais” de Marcel Mauss, considera que gestos e movimentos corporais são técnicas criadas pela cultura e transmitidas às gerações. “No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 2013, p. 36), donde advém a concepção de que o corpo do homem é construído culturalmente.

Para a concepção cultural plural, o homem e seu corpo são construídos culturalmente, de tal modo que, afirma Daolio (2013, p. 39), “[...] o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais” e para a educação física “[...] atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido”, isto por quê, as práticas que envolvem o corpo humano “[...] sejam elas educativa, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social” (DAOLIO, 2013, p. 39).

A concepção cultural de educação física procurou estabelecer o estudo do movimento humano a partir da centralidade da cultura. A retomada dos pressupostos da Antropologia se torna fundamental para o entendimento do outro, e a Alteridade é o princípio que deve reger a condução da aula dos professores de educação, que munidos do referencial antropológico poderão reconhecer em cada aluno um repertório corporal, pois a técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, “[...] não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professor e alunos” (DAOLIO, 2013, p. 89). Relacionando a cultura com as diferentes sociedades, essa concepção não explicita de onde vem a cultura ou mesmo a sociedade que tal cultura expressa, numa primeira impressão compreendemos que a cultura é um ente acima da realidade material da sociedade que se apossa e se expressa pelo corpo desse homem, por meio dos símbolos, signos e significados.

6.3.3 A concepção crítico-emancipatória

Nessa concepção a Educação Física é entendida como campo acadêmico que estuda o “se movimentar humano”. Proposta no início dos anos de 1990, teve como produção de referência o livro “Transformação Didática do Esporte”, de Elenor Kunz e objetivou: anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica do professor de educação física (KUNZ, 1994, p. 6); entender o “pessimismo teórico” para se alcançar um “otimismo prático”; ensinar o esporte pela sua “transformação didático-pedagógica”; tornar o ensino escolar “uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada” (KUNZ, 1994, p. 7); redimensionar o sentido educacional e as formas práticas de ensinar educação física (KUNZ, 1994, p. 8); constituir uma nova concepção de ensino para as modalidades esportivas tradicionais, em nível escolar (KUNZ, 1994, p. 12)

Reflexão Teórica sobre os interesses e as preocupações, no âmbito da prática, de uma metodologia de ensino baseada na concepção denominada "pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa" (KUNZ, 1994, p. 15), essa concepção pedagógica fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade - Escola de Frankfurt, nos estudos de Marcuse, Horkheimer e Adorno, bem como na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. Com base nesse referencial teórico-filosófico essa concepção de educação física faz crítica à racionalidade técnico-

instrumental, entendida como aquela que fragmenta o conhecimento, provoca dicotomia entre a teoria e a prática e o distanciamento da realidade.

Nessa perspectiva, uma “teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional” (KUNZ, 1994, p. 29). A educação é compreendida como um processo em que sempre se desenvolvem ações comunicativas.

Explica o autor (KUNZ, 1994) que, no estado inicial tem-se uma falsa consciência do modelo do esporte de alto rendimento. A libertação da falsa consciência se dará, a partir dos pressupostos de Habermas, por meio da auto-reflexão. A emancipação dos agentes sociais se dá quando reconhecem a origem e os determinantes da dominação e alienação, da coerção auto-imposta. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado, nessa concepção crítico-emancipatória, para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. Na concepção de Kunz (1994, p. 31), a maioria ou a emancipação “[...] devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação, isto implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo”. Fundamentado em Immanuel Kant (1724-1804), Kunz (2013) apresenta o conceito de esclarecimento como “[...] a saída à libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária (KUNZ, 1994, p. 31).

Kunz (1994) considera que na sociedade atual há excesso de “tutores” e “vigilantes” intelectuais sobre o desenvolvimento dos jovens, “[...] os sem números de especialistas que os modernos meios de produção e reprodução cultural, os meios de comunicação, a indústria cultural e a própria educação colocam à disposição dos mesmos” (KUNZ, 1994, p. 31). Esse autor chama de emancipação “[...] este processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (KUNZ, 1994, p. 31).

Nessa perspectiva: “Razão crítica é, assim, a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade” (KUNZ, 1994, p. 32) e a emancipação e esclarecimento é tarefa de uma teoria Crítica de Sociedade que levará à transição social de um estado inicial para um estado final. No estado inicial o sujeito apresenta-se tanto falsa consciência (auto-ilusão) e erro quanto existência sem liberdade (coersão auto-imposta) e o

estado final os agentes estão livres de falsa consciência – eles foram esclarecidos – e livres da coersão auto-imposta – eles foram emancipados.

Kunz (1994), fundamentado na Teoria Crítica afirma que a emancipação só seria possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecerem a origem e os determinantes da dominação e da alienação. Os agentes sociais são levados assim, a um processo de aprendizagem de auto-reflexão que deve corresponder ao interesse emancipatório do conhecimento pela remoção da repressão e pela dissolução da falsa consciência e cabe ao professor “[...] exigir que os alunos lutem contra a falsa consciência e ilusões objetivas” (KUNZ, 1994, p.33).

Na especificidade do ensino do esporte na educação física escolar, ao invés de dirigir-se ao simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, “[...] deverá ser incluído conteúdos de caráter teórico-prático que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades” (KUNZ, 1994, p. 35).

Para além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas (importante) devem ser considerados dois outros aspectos, ressalta Kunz (1994): a interação social, que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativo e participativo; e a orientação de uma didática comunicativa que é a própria linguagem, pois todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem - a linguagem do “se movimentar” enquanto diálogo com o mundo.

O ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar uma melhor performance física e técnica para as práticas esportivas e isso se caracteriza como um ensino “fechado” e, ao contrário, deve conduzir-se para o ensino democraticamente. O ensino deve capacitar para um agir solidário nos princípios de co e autodeterminação, linguagem por gestos, falada, por imitação, e é

[...] pela interação e linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado” (KUNZ, 1994, p. 36).

Nessa concepção, o ensino deve-se concentrar nas formas de relacionamento social entre os participantes e enfatizar trabalho (fazer), interação (relacionar) e linguagem (comunicar).

Para Kunz (1994), o ensino visa o desenvolvimento da competência objetiva, que deve seguir um processo racionalmente organizado e sistematizado; da competência social, em capacitar para o agir solidário, cooperativo e participativo (interação); da competência comunicativa, em saber se comunicar e entender a comunicação do outro, na qual o aluno consiga passar da fala comum para o nível do discurso, “[...] todos tem a oportunidade de expressar suas ideias, intenções e sentimentos” (KUNZ, 1994, p. 40).

Especificamente com relação ao processo de ensino pela competência social, Kunz (1994) afirma que pensa “nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições destas relações”, pois segundo o autor, “[...] os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como estes se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais” (KUNZ, 1994, p. 40).

Para essa concepção crítico-emancipatória, a competência social no caso do esporte pode trabalhar no sentido de revelar os problemas existentes em uma sociedade caracterizada pelas diferenças e discriminações sexuais, pela dominação entre os homens, pela opressão da mulher, pela ameaça a direitos e igualdade dos seres humanos. Deste modo, educar pela competência social, segundo Kunz (1994, p. 41), é

[...] contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isto naturalmente, não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem (KUNZ, 1994, p. 41).

As aulas nessa concepção são coeducativas, devem ser estruturadas por meio do diálogo e discurso estimulando as interações humanas. Deve oportunizar o aluno, “[...] através da linguagem, entender criticamente o fenômeno esportivo, como o próprio mundo”, segundo o autor, isto é “[...] ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte” (KUNZ, 1994, p. 43). Crítica nesta concepção é a capacidade de analisar as condições da racionalidade e emancipação é “[...] libertação do sujeito – no caso, o jovem, aluno – das condições objetivas que limitam a sua racionalidade, bem como de um agir social de forma racional” (KUNZ, 1994, p. 43).

A transformação didático-pedagógica do esporte, como concebe Kunz (1994), se dá, inicialmente, pela identificação do significado central do “se-movimentar” de cada modalidade

esportiva e orienta-se segundo os seguintes passos: a encenação; a problematização; a ampliação; e a reconstrução. Busca do “conhecimento de si” a medida em que o processo educacional crítico-emancipatório que não se resume, apenas no saber-fazer, mas também, “no saber-pensar e um saber-sentir” (KUNZ, 1994, p. 68).

Neste sentido, Kunz (1994, p. 69) explica que a “encenação” do esporte acontece em três planos: o do trabalho (pois, envolve o espaço físico, o material e um programa preestabelecido); o da interação (porque envolve a participação de certo número de pessoas); e o da linguagem (porque estabelece o vínculo entre os anteriores, e permite que as encenações aconteçam num plano racional de entendimento).

Para a abordagem crítico-emancipatória o processo de educação envolve considerar dois fatores. Primeiro o fator biológico, isto é, a criança se desenvolver psico-social e corporalmente. O segundo fator é o social, pois o desenvolvimento biológico infantil ocorre em uma sociedade de adultos. De tal modo que, para esta concepção, a educação é o “todo destas relações sociais sobre a infância”, é entendida como “um processo social que indica uma consolidação cultural e histórica própria e pode existir tanto em instituições formais e públicas como também em instituições informais e ambientes privados” (KUNZ, 1994, p. 72).

A concepção crítico-emancipatória, procura fundamentar o trabalho do professor de educação física a partir da Teoria Crítica da Sociedade e também a partir da Teoria da Ação Comunicativa, assume que o indivíduo atinge sua maturidade racional por meio do diálogo e na ação comunicativa ele desenvolve as competências da linguagem, do trabalho e do discurso, tornando-se esclarecido e crítico adaptando-se à sociedade. A educação deve libertar o indivíduo das falsas consciências torná-lo intelectualmente emancipado, capaz de ler criticamente a realidade da sociedade em geral, seu “mundo-vivido” e do esporte, em particular.

6.3.4 A concepção crítico-superadora

O livro de referência dessa concepção é “Metodologia do Ensino de Educação Física” produzido por um coletivo de autores no ano de 1992. O Coletivo (SOARES et al., 2012), como ficou conhecida essa obra na área, considera que a disciplina pedagógica educação física tem como objeto de estudo os temas inerentes a cultura corporal. Sendo esta, composta pela

construção histórica das diferentes formas de manifestação de jogos, lutas, ginástica, dança e esporte.

Esta concepção parte do entendimento de que vivemos em sociedades de classe e nestas “[...] como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de reafirmarem seus interesses” (SOARES et al., 2012, p. 25). Os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual incluem-se as camadas populares, correspondem “à necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano, ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência” (SOARES et al., 2012, p. 26). Já os interesses da classe proprietária correspondem, por outro lado, às suas necessidades de “acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio, etc.” (SOARES et al., 2012, p. 26). Segundo os autores, a luta da classe dominante é pela manutenção do status quo, sem a pretensão de transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe; para isso, a classe proprietária desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), para veicular seus interesses, valores, sua ética e moral.

Os autores da concepção crítico-superadora afirmam que o interesse da classe trabalhadora vem se expressando “através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular” (SOARES et al., 2012, p. 26), por meio de uma ação prática, no sentido da transformação da sociedade, de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho. Essa concepção pedagógica concebe, portanto, que os interesses de classe são diferentes e antagônicos, já que

[...] não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado. Esse entendimento mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses (SOARES et al., 2012, p. 26).

Nesse entendimento, esse movimento e conflito da realidade social se expressa na pedagogia, entendida pelos autores como a “[...] teoria e o método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação” (SOARES et al., 2012, p. 26). Portanto, o projeto pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia, é “[...] político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (SOARES et al., 2012, p. 27). Nesse entendimento, todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico e essa definição orientará a

sua prática, pois “[...] a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos” (SOARES et al., 2012, p. 27) se dará no nível da sala de aula.

Os autores dessa perspectiva explicam que o professor deve estabelecer a intencionalidade de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, ao contrário, pode ser caracterizada de três modos: diagnóstica, pois parte de uma “leitura”/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo; “judicativa”, já que estabelece juízo de valor, “julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social”; e finalmente “teleológica”, ou seja, determina um alvo onde se quer chegar, “dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (SOARES et al., 2012, p. 27).

Essa teorização de educação física apresenta a concepção de currículo ampliado e a ação pedagógica tem no conhecimento sobre a realidade manifestada pelo aluno, o seu ponto de partida. O ensino é para essa perspectiva “[...] a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (SOARES et al., 2012, p. 29). Tem como horizonte de trabalho pedagógico, a qualificação do conhecimento do aluno sobre aquela mesma realidade, no sentido de que a “[...] visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade” (SOARES et al., 2012, p. 30).

Deste modo, explicam Soares et al. (2012) que as diferentes disciplinas se justificam a medida que seus distintos objetos se articulam como componentes do currículo escolar. Ao passo que “[...] o currículo é o conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola” (SOARES et al., 2012, p. 31). Além de ser sistematizados os saberes organizados pelo currículo precisam de condições para serem transmitidos e assimilados pelos alunos.

Os conteúdos nessa concepção são entendidos como advindos de “[...] conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente em face da realidade social” (SOARES et al., 2012, p. 32). Assim, os conteúdos precisam ser assimilados pelos alunos e devem estar vinculados à significação humana e social, à realidade social concreta, bem como devem oferecer os subsídios para que os alunos compreendam os determinantes socio-históricos de sua condição de classe.

Esse coletivo de autores (SOARES et al., 2012) propõe outra estrutura para o processo de escolarização, centrada na ideia de Ciclos de Escolarização fundamentando-se em teóricos histórico-culturais como: V. V. Davídov (1930-1988), A. Leontiev (1903-1979) e L. S. Vigotski (1896-1934). Os ciclos de escolarização, com base nos estudos de Davídov (1988) são: 1º (pré-escola à terceira série): Ciclo de Organização da identificação dos dados da realidade (visão sincrética da realidade); 2º Ciclo (4ª à 6ª série): Ciclo de iniciação a sistematização do conhecimento (o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações); 3º Ciclo (7ª à 8ª série): Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (o aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica – salto qualitativo: propriedade da teoria); 4º Ciclo: (1ª à 3ª série): Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (O aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. Lida com a regularidade científica e pode adquirir algumas condições para ser produtor de conhecimento científico). Toma como referências teóricas, também, os estudos de Leontiev (1981) e Vygotsky (1984; 1987), no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo.

Os princípios curriculares e de seleção do conteúdo orientam-se pela relevância social e contemporaneidade do conteúdo, adequação as capacidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências de pensamento, provisoriedade do conhecimento. Os conteúdos jogos, ginástica, esporte, lutas, ao serem selecionados “[...] organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens” (SOARES, et al, 2012, p. 85-86).

A metodologia está fundamentada na intenção prática do aluno para apreender a realidade, assim “[...] a aula constitui-se como espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da educação física e dos diversos aspectos de sua prática na realidade social” e ao aproximar o aluno da totalidade “[...] permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (SOARES, et.al, 2012, p. 86). O sentido de avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física nessa perspectiva pedagógica é o de fazer

com que ela sirva de referência para a análise de aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Nessa concepção, o homem é considerado a partir de sua perspectiva de classe, com foco nas necessidades da classe trabalhadora, na qual incluem-se as classes populares, para essa concepção o desenvolvimento humano está vinculado ao desenvolvimento social, à consciência de classe e à apropriação da produção humana.

A concepção crítico-superadora de educação física procurou estabelecer uma perspectiva de compreensão da realidade dos alunos a partir da centralidade da luta de classes. Demonstrou que essa luta de classes resulta em conflitos na realidade social que se expressam na pedagogia, nas explicações da realidade social, e na prática social dos homens em sociedade. Para essa perspectiva é necessário organizar o espaço e tempo escolar, bem como o currículo, delineando um projeto político-pedagógico que expresse a intenção de dotar os alunos de um cabedal de conhecimentos científicos variados. Partindo dos conhecimentos imediatos que os alunos trazem consigo, a atividade docente vislumbra, neste sentido, o desenvolvimento de uma lógica dialética no modo de pensar de seus alunos que os permita compreender e explicar a realidade.

Procurei demonstrar ao longo desse item as principais concepções pedagógicas da educação física e seus fundamentos. Retomar os pressupostos teórico-filosóficos dessas abordagens pedagógicas se faz necessário no atual momento de acirrados debates acadêmicos e políticos, sobretudo, quando tratamos de políticas educacionais voltadas às classes subalternas no sistema capitalista. Como procurarei demonstrar adiante, o reordenamento econômico político planejado pelo Banco Mundial e agências internacionais propagou um ideário de consenso mediante o respeito às diferenças culturais, à ideia de mundo multicultural e a necessidade de construir, via escola, um mundo plural e intercultural. Oriundas de um período de crise sistêmica e estrutural do capitalismo, essas políticas vieram responder aos movimentos sociais, que ganharam força no quarto final do século XX. Essas políticas criaram o ambiente propício para realizar reformas de cunho neoliberal, que resultaram no ataque aos direitos trabalhistas, à retirada do Estado das políticas sociais, a transferência de responsabilidades para o setor privado, entre outros ajustes. Esse contexto econômico foi o pano de fundo para a crise na educação e, por extensão, na educação física. Essa virada neoliberal refletiu o ideário pós-moderno, seguiu-se na educação, o esvaziamento filosófico-teórico das práticas pedagógicas. Para além da crítica rasa, analisar as práticas pedagógicas da educação física nas escolas das TI não objetiva culpabilizar o professor, a equipe pedagógica ou indivíduos específicos pela situação em que se encontra a educação física em específico e, em geral, a educação. Muito

pelo contrário, pensamos que é por identificar as ideias basilares das concepções pedagógicas que se torna possível, aos professores de educação física, optarem por uma delas e estabelecerem seu projeto de sociedade, sua prática pedagógica, não deixando de evidenciar as relações com sua concepção de homem e de cultura.

6.3.5 A cultura e as concepções de educação física nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas Guarani

Como procuramos demonstrar até aqui, o conceito de cultura ganhou importância ao longo do desenvolvimento da ciência antropológica e suas diferentes explicações das sociedades e dos homens. Empenhamo-nos por apresentar como a ação pedagógica tradicional, a perpetuação dos hábitos culturais próprios, das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem caracterizam a concepção antropológica que fundamenta a Constituição Federal de 1988 e, por conseguinte, as demais legislações que regulamentam a educação escolar indígena no Brasil e no estado do Paraná. Por fundamentarem-se nessa legislação, os PPP das escolas indígenas reproduzem esta concepção de cultura, de homem e de sociedade.

O PPP da escola Yvy Porã apresenta como seu principal objetivo a “[...] formação do cidadão consciente da sua identidade étnica e capaz de agir ativamente em seu meio local e, também, na sociedade que o cerca” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 1). A meta, segundo o documento, é que todos os envolvidos na educação escolar indígena, precisam que,

[...] a relação professor/aluno seja mais humana, cujo cotidiano escolar seja explícita a busca mútua pelo conhecimento sendo o professor o guia, o pesquisador e o mediador, que ao mesmo tempo em que media o acesso ao saber científico, promova uma **educação intercultural** onde os conhecimentos tradicionais estejam presentes, valorizando as estratégias e metodologias para a sistematização do conhecimento. Despertando nos alunos a vontade de aprender, de compartilhar e de utilizar o seu aprendizado tanto na sua vida comunitária quanto na sociedade (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 1, grifo nosso).

A concepção de formação humana para o exercício da cidadania, bem como o fundamento da interculturalidade presente demonstram o alinhamento do discurso do PPP com o ideário promovido pelas legislações. No PPP da escola Cacique Tudjá Nhanderu, a concepção é, também,

[...] pautada na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 93.94/1996 – Diretrizes para Educação Escolar Indígena, desenvolvidas pela SEED/DEF/CEEI, com a realização do diagnóstico das demandas da Educação Escolar Indígena no Paraná, em função do atendimento escolar às populações indígenas, a partir do artigo 210, § 2º da Constituição de 1998, atendendo as reivindicações desses povos. Também nas orientações do MEC a respeito da necessidade de construir experiências autônomas e caracterizadas pelo respeito à tradição e costumes das comunidades indígenas que devem ser **comunitárias, interculturais e específicas**. Portanto apresenta como uma **proposta intercultural e bilíngue, específica e diferenciada** conforme consta nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena MEC/SEF/DPEF. (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 1, grifo nosso).

A ideia de respeito, consenso e convivência com o culturalmente diverso é permanentemente reforçada nas legislações e se reproduzem nos documentos escolares. É o caso, também, no colégio estadual indígena Cacique Kofej que “[...] procura integrá-los, respeitando suas diferenças culturais e históricas para que se sintam bem conscientes do seu papel de aluno enquanto cidadão crítico e participativo, usufruindo de seus direitos e responsáveis pelos seus deveres” (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 9). Neste sentido, o documento se coloca como direito social de alta relevância,

[...] pois permite que comunidades historicamente marcadas pelo preconceito, pela exclusão social e pela expropriação da sua cultura exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade, ao **aprendizado intercultural**, específico, bilíngue e diferenciado, tendo em mente os princípios que norteiam a educação indígena dentro de uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos admitindo **a diferença de cultura e de tradição** (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014, p. 45, grifos nossos).

A interculturalidade é novamente o conceito de praxe ao tratar dos diferentes conhecimentos, por um lado o conhecimento tradicional, ancestral, indígena, que deve estar presente para o despertar da identidade étnica dos alunos. Por outro lado, o conhecimento científico, ocidental, filosófico que possibilite o aluno sua vida na sociedade. Interculturalidade aparenta nesse sentido uma relação entre contato e intercâmbio de diferentes tipos de conhecimentos que se colocam em função do desenvolvimento dos alunos e suas relações com a comunidade e a sociedade envolvente. O limite da interculturalidade, como evidenciamos no item anterior, é a construção de sujeitos questionadores e críticos, sujeitos que interpretam o mundo sem, contudo, transformá-lo.

Mas cultura, no PPP, apresenta outra possibilidade quando concebida como produção de bens culturais. Segundo o documento (E.E.I. YVY PORÃ, 2014), a humanidade acumula

saber que a possibilita transformar as condições de vida, a satisfação contínua de necessidades em níveis qualitativos sempre maiores.

Na esfera da **produção de bens materiais, sociais ou culturais**, afirma-se que necessidades sanadas objetivam-se, sempre, em necessidades criadas, o que, por si só, asseguraria à instituição educacional o caráter não só de guardião do saber já existente como a responsabilidade de estabelecer novas relações, novo patamar de descobertas para a objetivação de novas necessidades, ciclicamente, superadas (E.E.I. YVY PORÃ, 2014, p. 20-21, grifo nosso).

A produção cultural, se equipara à produção social e material, nesse sentido pode-se tomar a ideia de cultura como a apresentada pelos pressupostos do materialismo histórico. Cultura como produção humana, mediada e pensada a partir da relação do sujeito com a natureza ou, ainda, cultura como unidade entre o modo de vida cotidiano e as interpretações e explicações racionais sobre esse modo de vida.

A concepção de cultura que fundamenta a educação física nos PPP das escolas Guarani, a coloca a serviço da comunidade, como cultura corporal de movimento, para o resgate de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de utensílios, etc (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015). A cultura corporal de movimento é o alicerce das concepções fenomenológicas de educação física “crítico-emancipatória de educação física, que faz a crítica à racionalidade técnico-instrumental, à indústria cultural, visando libertar o aluno de seu estado de “menoridade intelectual” (KUNZ, 1994, p.31).

Uma perspectiva histórica conceberia a resgate daqueles conteúdos em relação aos seus contextos históricos, sociais, econômicos para elucidar as muitas práticas que se mantiveram, bem como as que se alteraram. Pelas alterações causadas pela “conquista”, pode-se observar ao longo dos séculos no Brasil significativas mudanças nos modos de vida indígenas. Mura (2006), em um estudo sobre as mudanças nas atividades técnicas dos Guarani Kaiowa no Mato Grosso do Sul e a relação indígena com a transformação das relações de produção Guarani, afirmou que são as necessidades de uso prático ou simbólico de um objeto que nortearam as ações dos indígenas sobre determinado objeto e não sobre a produção deste. Chamando a atenção para essas alterações diz o autor que,

devemos dirigir nossa atenção para a esfera material da vida desses índios. As mudanças provocadas pela colonização europeia, com a introdução de objetos metálicos, não foram de pouca importância para os indígenas, alterando de modo significativo os contextos sócio-ecológico-territoriais nas regiões conquistadas, e indiretamente naquelas circunvizinhas. Antes da colonização, a maior parte dos artefatos produzidos pelos índios era, como vimos, o

resultado de uma indústria lítica, vinculada à localização e controle de jazidas de pedra (MURA, 2006, p. 68).

A introdução desses novos objetos, machados e facas metálicas resultou uma verdadeira revolução instrumental, a eficácia desses novos objetos foi percebida pelos índios, as experiências de trabalho nas reduções jesuíticas¹⁵³ permitiram o aprendizado no uso e a familiarização com tais instrumentos, essas relações possibilitaram, ainda, o intercâmbio de mão-de-obra por mercadorias, “[...] que entravam em circulação entre as famílias indígenas que continuavam desenvolvendo suas atividades tradicionais paralelamente a esse engajamento com os empreendimentos dos “brancos” (MURA, 2006, p. 69).

Tem-se, a partir disso, que a história desenvolvida por quase três séculos de contato entre os povos indígenas e os exploradores europeus num primeiro momento e o Estado brasileiro – fosse na forma do império ou da república – num segundo momento “[...] levou famílias indígenas a conviver com conhecimentos e objetos materiais dos quais antes não tinham a mínima noção (MURA, 2006, p. 69). Esta concepção percebe que, historicamente, a cultura, as práticas e ideias são montadas, desmontadas e remontadas, que as práticas culturais estão em movimento constante no contexto das relações do trabalho social (WOLF, 2005). Assim, concebe-se a cultura como algo em constante produção e reprodução, os sujeitos percebem que, historicamente, a produção da vida material possibilita a produção da cultura e, como produto das mãos humanas, a produção da própria história aparece, como a coisa que realmente é, construída pelos homens.

Outra perspectiva para a educação física, nos documentos, apresenta a concepção de valorização de experiências “[...] humanas e eminentemente corporais do movimento, aliado ao desenvolvimento do intelecto, do cognitivo, da estrutura mental para que nossos alunos tenham um melhor desempenho intelectual, através de dinâmicas interativas, individuais e não somente estritamente corporais” (E.E.I. YVY PORÃ, 2014). E aponta para trabalhar a educação física nas escolas por três motivos: para que se conheça e analise criticamente elementos da “cultura corporal de movimento”; para que se trabalhe os aspectos da saúde no que tange modificar os hábitos alimentares, sedentarismo, obesidade, entre outros; e, por fim, o terceiro motivo são os problemas decorrentes do contato com a sociedade nacional que envolvem situações variadas e

¹⁵³ Já situamos o papel das reduções jesuíticas no contato dos povos Guarani com os exploradores europeus, nos itens 2.1 e 2.2 desta tese. Mura (2006) trata desse quadro da conquista europeia, das encomendas e reduções jesuíticas no capítulo 2 de sua tese, sobretudo, no item 2.1.

casos de abandono de aspectos da cultura indígena, a educação física pode atuar no resgate da cultura (CEI CACIQUE KOFÉJ, 2014).

Nesta concepção, prevalece uma dicotomia entre corpo e intelecto, a educação física atenta-se ao desenvolvimento do corpo e da saúde, torna-se um elemento coadjuvante, aliado ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Aproxima-se tal concepção da “abordagem desenvolvimentista” (TANI et al., 1988), que compreende o desenvolvimento humano em processos e fases biológicas que fundamentam o desenvolvimento das habilidades, capacidades motoras, idealizando um tipo de organismo que se desenvolve no ambiente em que está inserido.

A educação física é apresentada no (PPP) da Escola como uma disciplina específica e intercultural que deve acontecer dentro e fora da escola. Podendo constituir entre seus conteúdos as diferentes manifestações e práticas da comunidade indígena, tais quais a “[...] ornamentação e a pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), bem como as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar e pescar, etc” (E.E.I. CACIQUE TUDJA NHANDERU, 2015, p. 48). Nesta perspectiva, a educação física aproxima-se da concepção crítico-superadora (SOARES et al., 2012) de educação física, que trata os conteúdos como expressões da cultura corporal e, nas escolas indígenas são elementos como a ornamentação e a pintura corporal, os ritos, as corridas, as danças, a confecção de armadilhas, os cantos.

Ao verificar como a cultura se expressa na educação escolar indígena, bem como seu a interculturalidade como seu fundamento, o problema identificado por Walsh (2010) se apresentou à medida que as reformas educacionais introduziram os conceitos de diversidade e reconhecimento do outro como forma de acomodar esse discurso sem mudanças maiores.

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda, 2004). En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. En el aula, la aplicación es marginal al máximo (WALSH, 2010, p. 83) .

Adentrar os currículos apenas, não tornam aqueles conteúdos elementos interculturais, mas elementos da tradição folclórica. O cuidado com esses conteúdos deve ser dado para que

ao adentrar os currículos, não assumam a imagem cultural indígena, ao passo que reproduzam estereótipos e processos coloniais, como Walsh (2010) destaca no trecho acima.

A organização do PPP, considerando a legislação, a cultura, os processos próprios de cada comunidade, bem como as concepções próprias do tempo e do espaço abre espaço para que o próprio calendário das escolas indígenas seja um elemento de caráter cultural. Um exemplo de como essa concepção do espaço e tempo no modo tradicional se diferencia em relação a educação não indígena é apresentado por João (2011) que ao tratar da origem e dos fundamentos do canto ritual *Jerosy puku* entre os Kaiowá do Mato Grosso do Sul, evidencia que as épocas do ano se relacionam com as regras sociais do grupo.

Cada época do ano, com seu clima diferenciado, são interpretados como um pilar da estrutura do mundo físico, os quais definem as regras sociais externas e internas do grupo, tais como: hábitos e comportamentos, a exemplo de tomar banho frio de madrugada, como forma de renovar o corpo e a alma, à semelhança do mundo físico que se renova ao final de cada inverno; estratégia política de relacionamento com os deuses, como uma reza específica para chamar a geada, para que esta termine de secar as plantas e, assim, haja condições de brotar novamente (JOÃO, 2011, p. 33). É preciso levar em conta essa concepção de tempo ao organizar o calendário da escola, o diretor indígena Jefferson Domingues assim relatou sua luta para organizar o trabalho da escola.

O calendário tem que ser feito em conjunto com a comunidade e como eu vou conversar com a comunidade com esse processo de consórcio, nossas lideranças saindo em reunião, se articulando com as outras comunidades? Eles [Núcleo Regional de Educação] não entendem que aqui eu não posso fazer uma reunião e ter só 3 lideranças, porque aí as outras 7 lideranças vão ficar brava. Então eu tenho que fazer reunião quando tiver todas as lideranças e o cacique. [...] Leva-se um tempo maior que eles dão lá de uma semana, as vezes eu preciso de duas semanas pra mim conseguir ter eles todos aqui, ta entendendo? Então, é o tempo deles, eles não entendem e eu tenho que respeitar o tempo nosso aqui. Isso aqui que determina né... (Informação verbal)¹⁵⁴

A efetivação na prática da educação escolar indígena demanda muita luta dos professores, pedagogos e diretores indígenas, com respaldo das suas comunidades e lideranças nas aldeias. Como pode-se ver na fala do diretor, ainda que todos os aspectos estejam garantidos na política educacional, desde o direito ao uso da língua, dos processos próprios de aprendizagem, das práticas culturais, enfim, as decisões da comunidade em relação à escola precisam passar pelo Núcleo Regional de Educação e pela Secretaria de Estado da Educação,

¹⁵⁴ Entrevista com o professor Jefferson Gabriel Domingues, março 2016.

isto muitas vezes gera conflitos, vê-se a contradição entre Estado e população local, entre a Política educacional e sua efetivação prática.

No que tange a concepção de cultura nas aulas de educação física, nossas observações evidenciaram que em sua maioria as atividades estão relacionadas a atividades que objetivam trabalhar habilidades motoras, com exercícios de treinamento esportivo, atividades recreativas de práticas que são comuns nas escolas não indígenas, rouba bandeira, coelho sai da toca, pega-pega com arcos, jogo de bets, entre outros. Duas atividades utilizavam a língua guarani, uma para fazer a contagem dos passes em Guarani, a outra brincadeira em roda em que era preciso falar palavras não repetidas em Guarani.

Podemos situar as aulas nas concepções desenvolvimentistas de educação física, que trabalham jogos e brincadeiras de acordo com as fases do desenvolvimento motor que se encontram esses alunos. A cultura Guarani experienciada nas atividades fixam-se no uso da língua destituídas de contexto e sentido para os alunos. Acompanhando as reformas educacionais de perspectivas neoliberais da década de 1990, é bem propício o uso da educação física, destituída de conteúdo cultural crítico e historicamente articulado às necessidades das comunidades.

A resposta da SEED, segundo o professor de educação física, sobre a construção de uma quadra para à escola é sintomática: a escola tem poucos alunos e as aulas devem ter caráter mais recreativo. É propício aos interesses do Estado, como representante dos interesses das classes dominantes, conceber os 100 minutos semanais atribuídos à disciplina como mera recreação, sem efetiva relação com o contexto social, cultural e específico das comunidades indígenas.

Essa perspectiva destoa das abordagens críticas de educação física, aproximando-se das abordagens desenvolvimentistas que, de caráter conservador, concebem o homem como biológico e a-histórico, o que impede a organização pedagógica de conteúdos que propiciem aos alunos vivências de conteúdos interculturais – entre eles, alimentação (sedentarismo e alimentação inadequada – roça tradicional e alimentos indígenas), higiene (pré-natal – parto de cócoras), cuidados com o corpo (medicina e remédios tradicionais – medicina e remédios científicos), jogos e práticas corporais (brincadeiras antigas e socialização – jogos de tabuleiro e estratégia), entre muitos outros aspectos que promovam diálogos críticos do novo com o antigo.

Não podemos deixar de lembrar das palavras de Hobsbawn (2008) ao estudar as tradições inventadas e modo como elas surgiram e se estabeleceram afirma que o mais interessante,

[...] do nosso ponto de vista, é a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas para fins bastante originais. Sempre se pode encontrar, no passado de qualquer sociedade, um amplo repertório destes elementos; e sempre há uma linguagem elaborada, composta de práticas e comunicações simbólicas” (HOBSBAWN, 2008, p. 14).

Neste sentido, as retomadas culturais¹⁵⁵ apresentadas pelos Guarani, tais como, o *Nimongaraí*, os jogos tradicionais, as lutas do *Uka-Uka*, do *Urutudjá*, as corridas de Tora, as apresentações do *Txondary*, são modificações oriundas da própria produção histórica desses povos, que configuram elementos das práticas corporais Guarani que podem ser retomados nas aulas de educação física.

¹⁵⁵ Ver item 3.3 desta tese.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto do pressuposto de que a relação material permanente do homem com a natureza, isto é o trabalho, é a categoria fundante do ser social. Esta relação possibilitou a satisfação das necessidades humanas, mas ampliou a criação de outras necessidades, fossem elas do estômago ou da fantasia, como disse Marx (1982). Entendemos, portanto, que neste processo de produção e reprodução da vida humana, para a satisfação dessas necessidades, os homens criaram as riquezas materiais e espirituais, ou seja, criaram o próprio mundo dos homens. Estes fundamentos expressam uma determinada concepção de mundo e, conseqüentemente, um projeto de sociedade. Tal compreensão, nos levou a analisar as reformas educacionais da década de 1990, o contexto econômico, social e político que antecederam tais reformas, bem como os seus desdobramentos nas políticas educacionais dos anos que se seguiram, com vistas a compreender a educação e a educação escolar indígena, de modo geral, e a educação física de modo específico.

Tomei como objeto de análise a educação física tal qual é organizada e realizada nas escolas indígenas no Paraná, sobretudo nas TI Guarani localizadas ao norte do estado. Para tanto, defini como objetivo central analisar a organização sociocultural dos Guarani, os aspectos da sua cultura corporal e de suas práticas, bem como as possíveis manifestações dessas práticas na educação física na escola indígena.

Fundamentalmente propus-me a estabelecer: (1) Conhecer os aspectos da organização sócio-histórica, focalizando os elementos da cultura corporal dos Guarani no norte do Paraná, seus modos de vida, sua luta e práticas culturais; (2) Identificar as práticas pedagógicas, a formação dos professores atuantes nas escolas e verificar como os elementos da cultura corporal Guarani se manifestam nesta prática, bem como elencar possíveis contribuições das Teorias Pedagógicas da educação física; (3) Analisar a organização escolar, as concepções de educação, de educação física presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas estabelecendo relações com as concepções pedagógicas de educação física com os possíveis encaminhamentos para a prática pedagógica. (4) Analisar a partir da organização sócio-histórica desses povos, suas relações com a atual política educacional para as escolas indígenas, com vistas a compreender como são trabalhados os aspectos culturais nas aulas de educação física nas escolas Guarani.

O percurso da pesquisa permitiu comprovar a tese de que o projeto de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica foi permitido, pelo Estado brasileiro aos povos indígenas nos anos de 1980 e seguiu a uma agenda, conduzida por agências e organismos internacionais, como uma estratégia de consenso para a implantação das reformas neoliberais. Neste interim, constituiu-se um volume extenso de leis e documentos que orientaram mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, porém que a análise da realidade demonstra que não se viabilizam. Sobretudo, em consequência da precariedade de espaços físicos adequados, da falta de contratação de professores indígenas formados em cursos superiores, da baixa presença de pedagogos e gestores indígenas nas escolas, da ausência de formação inicial e continuada de professores. Além do desrespeito e da desvalorização históricos da cultura e das línguas indígenas face a supervalorização de práticas recreativo-esportivas e lúdicas nacionais, que influenciam a comunidade e os professores no momento de escolher a organização dos conteúdos e currículos das aulas de educação física.

Procurei demonstrar que, diferentemente das concepções pós-modernas que concebem o homem a partir da linguagem, da cultura, do discurso, descolado dos contextos históricos, das totalidades e valores universais, ao passo que o materialismo histórico concebe os homens a partir da produção da sua vida material, o trabalho e que, somente a partir deste, que os homens podem produzir a satisfação de suas necessidades, bem como a cultura e o mundo em que estão inseridos. É, portanto, em conexão com o contexto social, com as relações estabelecidas em sua vida imediata, com a cultura e a produção humana das gerações anteriores que os homens aprendem, por meio da educação, a serem homens.

Esta concepção nos permite conceber os indígenas Guarani, como seres sociais pertencentes ao gênero humano, neste sentido, suas práticas corporais só podem ser compreendidas, apreendidas e ensinadas no processo de formação do ser social. Embora as etnias tenham suas particularidades históricas e culturais, a questão central é a pertença. Assim como explicado por Leontiev (2004) o homem tem o seu devir no seio da cultura criada pelos homens, portanto no caso dos Guarani, os fundamentos materiais e históricos das relações e determinações que ligam seus modos de vida às explicações da existência, das relações individuais e coletivas enfim, configuram o meio cultural no qual as crianças Guarani são educadas e desenvolvem-se.

Esta compreensão nos permitiu conhecer e analisar os aspectos históricos e geográficos que envolveram a ocupação Guarani do território do Paraná, bem como suas relações com os exploradores/colonizadores europeus que se deu em um processo histórico e este determinou

as identidades, organização social e as autodenominações desses povos. O modelo de colonização/exploração levou as populações indígenas a resistirem e exigir a demarcação de territórios tradicionalmente ocupados, resultando na reserva de pequenos espaços que não garantem o modo anterior de vida.

Portanto, os Guarani mantêm a permanência de muitas de suas tradições ao passo que reelaboram suas práticas culturais no processo de contato com a sociedade envolvente. O que pode ser explicado pelo entendimento de cultura como construção humana, engendrada no processo social resultante do trabalho humano, para a satisfação de suas necessidades. Neste sentido, demonstramos que os Guarani incorporam coisas novas e pessoas ao adaptá-los a seus códigos estruturais. Cujas presenças e reproduções na escola só farão sentido para a educação se forem feitas a partir da compreensão histórica dessas práticas e não a partir de concepções idealistas e folclorizadas, pois destituídas de contexto histórico e teórico não podem contribuir com a educação escolar indígena.

Pudemos ao longo das pesquisas, das viagens de campo e das observações nas escolas, identificar as práticas pedagógicas, verificar como os elementos da cultura corporal Guarani se manifestam nas aulas de educação física. Nos Projetos Político-Pedagógico das escolas foi possível evidenciar a opção pela perspectiva crítico-superadora de educação física no que compete à escolha dos conteúdos, ao se estabelecer metodologias de ensino e critérios de avaliação. Conhecer as principais abordagens pedagógicas de educação física pode auxiliar o professor durante o planejamento pedagógico. É com base em determinada concepção de educação, de criança e de educação física que se torna possível organizar o trabalho pedagógico do professor.

Verificamos existir um predomínio de atividades recreativas, bem como a ausência de relação do conteúdo ministrado com os objetivos interculturais com os conteúdos estruturantes ou com os específicos elencados nos PPPs. As preocupações com atividades lúdico-recreativas; com a sequência normal nos processos de ensino e aprendizagem condizentes, com o desenvolvimento biológico dos indivíduos; com os movimentos e as habilidades motoras como elos importantes no desenvolvimento cultural e social dos indivíduos alicerçam a prática da educação física na escola numa concepção desenvolvimentista de educação e de educação física.

Ao analisarmos a partir da organização sócio-histórica desses povos, suas relações com o Estado e a atual política educacional para as escolas indígenas, com vistas a compreender como são trabalhados os aspectos culturais nas aulas de educação física nas escolas Guarani. Na concepção materialista histórica de Estado, compreendemos que esse está a serviço dos

interesses da classe dominante, os capitalistas, deste modo, os direitos humanos se constituíram, na sociedade burguesa, como naturais. O Estado se configurou na força e no aparelho estatal organizados para administração das contradições entre os interesses gerais e os interesses particulares das classes. Com o intuito desta administração das crises do capitalismo se criou um verdadeiro aparato mundial de propagação de uma agenda global estruturada para a educação, que por meio de conferências propagandearam os ideais das políticas de consenso, de tolerância, que objetivavam o controle e a garantia de que as estruturas da sociedade capitalista não fossem questionadas, sobretudo pelos movimentos sociais.

Estabeleceu-se o pano de fundo para a reestruturação administrativa e econômica do Estado brasileiro na década de 1990, quando se formulou, se reelaborou e se implementou um conjunto de leis e regulamentos para a Educação. Nesse interim, a Educação e a Escola foram eleitas pelos organismos internacionais como ponto fulcral de atuação das políticas de combate à pobreza. Por meio dos financiamentos e condicionalidades, bem como por assistência técnica, o Banco Mundial definiu diretrizes, estabeleceu recomendações e metas a serem atingidas, criou padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos, incentivou o uso de métodos inovadores e de baixo custo.

Assim, o Estado brasileiro atua administrando as contradições, bem como os interesses de classe e há pelo menos 30 anos vem promovendo políticas públicas, afirmando e reafirmando em leis e decretos, o direito à educação, o respeito às especificidades e diferenças. Mas na prática, verificou-se que as burocracias dificultam a prática da educação escolar indígena, sobrecarregam os professores e equipe gestora. Apontamos que, o número de alunos é fator preponderante para o Estado calcular os custos/benefícios na gestão dos recursos financeiros, seguindo as diretrizes do Banco Mundial que recomenda padrões de eficiência nos sistemas de ensino, no uso de métodos inovadores e de baixo custo, o investimento em educação deve ser o mínimo possível, comprometendo-se a qualidade do ensino oferecido às populações indígenas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. O. *et al.* A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

ALENCAR, J. C. P. M. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. **Anais do XV CONBRACE II CONICE**, Recife - PE, 16-21 Setembro 2007.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Curitiba: UFPR, 586 f. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

AMARAL, W. R.; FRAGA, L. Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior. In: AMARAL, W R. et al. (orgs). Universidade para indígenas: a experiência do Paraná. **Coleção Estudos Afirmativos**. Rio de Janeiro, v. 8, p. 171-181, FLACSO/LPP-UERJ, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997

BALANDIER, G. A noção de situação colonial. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, v. 3, n. 3, p. 107-131, 1993.

BARBOSA, P. A. A “Terra sem Mal” de Curt Nimuendajú e a “Emigração dos Cayuáz” de João Henrique Elliott. Notas sobre as “migrações” guarani no século XIX. **Tellus**, n. 24, p. 121-158, jan./jun. Campo Grande, 2013.

BARBOSA, P. A. et al. As lendas... de Nimuendajú. **Tellus**, n. 24, p. 11-35, jan./jun. Campo Grande, 2013.

BARROS, V. E. N. **Da casa de rezas à Congregação Cristã no Brasil: o pentecostalismo guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR**. 2003. 119f. (Dissertação-Mestrado)Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2010.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BÔAS, M. S. V. **Basquetebol brincando e aprendendo: da iniciação ao aperfeiçoamento**. Maringá: Dental Press, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Campinas. v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRANDAO, C. R. Os Guarani: índios do Sul - religião, resistência e adaptação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, Dec. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república Federativa do Brasil. Brasília, **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 05 fev. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm> Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Portaria interministerial nº 559**. Brasília, 16 mar. 1991a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria5591991.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Administração e da reforma do Estado. **Plano diretor de reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Do Desporto. Lei nº 9.394. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 Dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a.>. Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Relator Pe. RHODEN, K. P. **Parecer 14/99**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 14 set. 1999. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>>. Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. n. 219E. Brasília, DF, 17. nov. 1999, p. 19-20.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. UNESCO: Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL, Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. n. 100. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio 2009. p. 23-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2013. p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2013a. p. 44-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2013b. p. 28-31.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 6. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997, p. 8-17.

BRITANNICA ACADEMIC. **Robert H. Lowie**. In: Encyclopædia Britannica, 12 Jan. 2007. Disponível em < <https://academic-eb-britannica.ez79.periodicos.capes.gov.br/levels/collegiate/article/Robert-H-Lowie/49167>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

CADOGAN, L. **Ywyra Ñe'ery**: fluye del árbol la palabra. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asuncion”, 1971.

CARVALHO, E. J. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012a. p. 17-56.

CASSULA, M. H. C. **Políticas públicas e educação da criança Guarani no Paraná**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CHAMORRO, G. **História Kiowa**: das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editor, 2015.

CHAMORRO, G. **Terra madura, yvy araguyje**: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS : Editora da UFGD, 2008. 368p.

CLASTRES, H. **Terra sem mal**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, P. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE KOFÉI. **Projeto Político-Pedagógico**. Terra Indígena São Jerônimo, São Jerônimo da Serra – PR, 2014.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva (Primeira Lição). Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. In: GIANNOTTI, J. A (org). **Comte**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 3-20. (Coleção Os Pensadores).

CORRÊA, A. A. **Pindorama de Mboîa e Îakaré continuidade e mudança na trajetória das populações Tupi**. 2014. 300f. Tese (Doutorado) Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies: no meio da seleção natural ou a luta pela existência na natureza**. 1 vol., trad. Mesquita Paul. Porto: Lello & Irmão – Editores, 2003. Disponível em: <<http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>>.

DARIDO, S. C.; SOUZA JR, O. M. de. **Para ensinar educação física**. Campinas: Papirus Editora, 2007.

DOMINGUES, J. M. **A sociologia de Talcott Parsons**. São Paulo: Annablume, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE TUDJÁ NHANDERÚ. **Projeto Político-Pedagógico**. Terra Indígena Laranjinha, Santa Amélia - PR, 2015.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ. **Projeto Político-Pedagógico**. Terra Indígena Pinhalzinho, Tomazina – PR, 2014.

EMERSON, R. M; FRETZ, R. I; SHAW, L. L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 330f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C. Movimentos sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, 2011. p. 323-335.

FAUSTINO, R. C. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai. **Práxis Educativa**, n. 7, p. 239-263, 2012.

FAUSTINO, R. C. Diversidade cultural e educação escolar indígena nos anos de 1990: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012a. p. 87-110..

FAUSTINO, R. C; NOVAK, M. S. J; MILESKI, K. G.; RAMON, P. C. R; LANCA, V. S; BERNARDINO, M. M. O programa Bolsa Família e o acesso à educação escolar em comunidades indígenas Kaingang e Guarani no Paraná. In: Júnia Valéria Quiroga da Cunha; Alexandro Rodrigues Pinto; Renata Mirandola Bichir; Renato Francisco dos Santos de Paula. (Org.). **Avaliação de políticas públicas: reflexões acadêmicas sobre o desenvolvimento social e o combate à fome**. v. 1. 1ª ed. Brasília-DF: MDS-Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, p. 238-263, 2014.

FAUSTINO, R.C; MOTA, L.T.M. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. **Acta Scientiarum Education**. V.38, n. 4, p.395-404, out./dec 2016

FERNANDES, R. C. O"15" e o"23": políticos e políticas Kaingang. **CAMPOS-Revista de Antropologia Social**, v. 7, n. 2, 2006.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880 – 1950)**. Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In.: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 3. ed. p. 169-195, Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2012.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-44.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, 2009. p. 153-177

GARCIA, W. G. (org). **Nhande rembypy: nossas origens**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GÓES, P. R. H. **Relatório Antropológico nº 01/2010**. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.usinamaua.com.br/upload/tiny_mce/arquivos/comunidades_indigenas/arquivo_155.pdf> Acessado em 10 mar. 2016.

GUSTAFSON, B. **Nuevas lenguas del Estado: El pueblo Guarani y la educación indígena en Bolivia**. La Paz: Plural Editores, 2015.

HARRIS, M. et al. **Antropología cultural**. Madrid: Alianza editorial, 2001.

HARRIS, M.; DEL TORO, R. V. **El desarrollo de la teoría antropológica: historia de las teorías de la cultura**. 12ª ed. Siglo veintiuno, 1996.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HARVEY, D. **O enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2012.

HEIDEGGER, M. Que é isto – a filosofia? In.: MARCONDES, D. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012?. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#4>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IASI, M. **Meta amor fases: coletânea de poemas**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009. p. 43-57.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Norte Pioneiro Paranaense**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES: BRDE, 2004.

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

LADEIRA, M. I. **Espaço geográfico Guarani-Mbyá: significado, construção e uso**. Maringá: Eduem; São Paulo: Edusp, 2008.

LANA, E. S. C. **Políticas públicas para a Educação Escolar indígena na América Latina: legislações do Brasil e Bolívia**. 2009. 206f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LARAIA, R. de B. A etnologia de Egon Schaden. **Revista de Antropologia**, v. 1, n. 56, p. 427-439, 2013.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LEACOCK, E. B. Posfácio: Introdução à edição estadunidense. In. ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 225 – 302.

LÊNIN, V. I. U. **O estado e a revolução**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública (elementos para a crítica da teoria liberal da educação)**. 1994. 297f. Tese (Doutorado)-Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, E. C.; SMILJANIC, M. I.; FERNANDES, R. C. Uma Antropologia Engajada: Entrevista com Terence Turner. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], dez. 2008. ISSN 2317-6830. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/campos/article/view/15868/10824>>. Acesso em: 27 out. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/cam.v9i2.15868>.

LINERA, A G. **A potência plebeia: ação coletiva e identidades indígenas, operárias e populares na Bolívia**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUCIANO, G. J. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Universidade de Brasília, Brasília, 2011

LUCIANO, G. J. S. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo INEP referente à questão indígena**. Ministério Público Federal. MPF em defesa da Escola Indígena. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/relatorios-tecnicos>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LUYKX, A. **The citizen factory: schooling and cultural production in Bolivia**. Albany: State University of New York Press, 1999.

MALINOWSKI, M. I.; BAPTISTA, S. J. Linguísta e Antropólogo: Os Guarani como Compromisso de Vida. **Campos**, v. 5, n. 1, p. 167-182, 2004.

MARX, K. **O Capital (Crítica da Economia Política): O processo de produção do capital**. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 7. ed. v I e II. São Paulo: DIFEL, 1982

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. 2. ed. São Paulo Boitepo, 2010a.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Cultura, Arte e Literatura**: textos escolhidos. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MELIÀ, B. **El guaraní conquistado y reducido**. 3. ed. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, Asunción, 1993.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, no 49, Dez, p. 11-17, 1999

MELIÀ, B; NAGEL, L. M. **Guaranies y Jesuitas em tiempo de las Misiones**: Una bibliografía didáctica. Assunción: URI/CEPAG, 1995.

MELIÀ, B.; SAUL, M. V. A.; MURARO, V. F. **O Guarani**: Uma bibliografia etnológica. Santo Angelo: Fundação Missioneira de Ensino Superior, 1987.

MELO, C O.; PARRE, J. L. Índice de desenvolvimento rural dos municípios paranaenses: determinantes e hierarquização. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 329-365, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032007000200005>.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da educação física na escola: A emancipação humana como finalidade**. 2009. 297f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MENEZES, A. L. T de. A dança e o xamanismo: os processos educativos mito-ritualístico do cotidiano Guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 111-128, jan./jun. 2008.

MESQUITA, O. Vianna; SILVA, Solange Tietzmann. Regiões agrícolas do estado do Paraná: uma definição estatística. **Revista Brasileira de Geografia**, Ano, v. 32, p. 2-42, 1970.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MILESKI, K. G. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dra. Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2013.

MILESKI, K. G.; FAUSTINO, R. C. A educação física escolar indígena: primeiros apontamentos e observações realizadas na escola Kaingang. Seminário de Pesquisa do PPE. **Anais**. Maringá, mai. 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/3/065.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2106.

_____. A educação escolar indígena na produção científica da área da educação física. **Comunicações**, v. 21, n. 2, p. 97-111, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes>.

MILESKI, K. G.; NOVAK, M. S. J. A construção de projeto político-pedagógico em escolas indígenas Kaingang do Paraná: primeiros apontamentos. In: IX ANPED Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais**. Caxias do Sul. 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/03_32_40_3129-6436-1-PB.pdf> Acesso em: 10 mar. 2015.

MILITÃO, S. C. N. Financiamento da educação básica no novo Plano Nacional de Educação: avanços, impasses e perspectivas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 16, n. 3, p. 361-382, set. 2016. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7786/5341>>. Acesso em: 18 set. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v16n3.p361-382>.

MONTARDO, D. L.O. **Através do Mbaraka**: música e xamanismo Guarani. 2002. 276f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, dez. 2000.

MONTEIRO, J. J. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. In.: CUNHA, M. C. da. (org.) **História dos índios no Brasil**. 2a. ed. Companhia das Letras: São Paulo, 1998. p. 475-498.

MOTA, L. T. A construção do vazio demográfico e a retirada da presença indígena da história social do Paraná. **Pós-História**, v. 4, p. 123-7, 1994.

_____. **O aço, a cruz e a terra**: índios e brancos no Paraná provincial (1853-1889). 1998. 531f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1998.

_____. **Diagnóstico etno-ambiental da TI Ivaí-PR**. Maringá: UEM. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2003. CD-ROM. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/uploads/downloads/diagnostico-etnoambiental-da-terra-indigena-ivai--pr_1437773220.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais. **Revista de História**, Dourados, MS, v. 9, n. 16, p.47-72, jan./jul. 2007.

_____. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

MOTA, L. T.; FAUSTINO, R. C. **Cultura e diversidade cultural**: questões para a educação. Maringá: Eduem, 2012.

MOTA, L. T.; NOVAK, É. D. S. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí**: história e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.

MURA, F. Por que fracassam os projetos dedesenvolvimento entre os Guarani deMato Grosso do Sul? Notas críticaspara uma política de sustentabilidade. **Tellus**. Campo Grande, ano 5, n. 8/9, p. 53-72, abr./out. 2005.

MURA, F. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento eecologia doméstica entre os Kaiowa. 2006. 504 p. Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional – PPGAS, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NIMUENDAJU, C. **As lendas de criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani**. Tradução de Charlotte Emmerich & Eduardo B. Viveiro de Castro. São Paulo: HUCITEC Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NOELLI, F. S. **Sem tekoha não há teko**: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência e sua aplicação a uma área de domínio no Delta do Rio Jacui-RS. 1993. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS.

_____. A ocupação humana na Região Sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas – 1872 – 2000. **Revista USP**, São Paulo, v. II, n. 44, dez./jan./fev. 1999-2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/44a/02-francisosilva.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

NOGUEIRA, S. M. A. **As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental**: uma abordagem. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

NOGUEIRA, J. P. V. **Brincadeiras tradicionais**: cultura possível nas aulas de educação física. 2012. xii, 51 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Porto Velho-RO, 2012.

NOVAK, M. S. J. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2014.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. **Horizontes antropológicos**, v. 6, n. 14, 2000. p. 125-141.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s.l.], v. 25, n. 2, maio/ago. p. 197-209. 2009. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491>>. Acesso em: 18 out. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323 - 337, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87319092005/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PAES, R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE, D. et al. **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 73-83, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 1119, 10 de abril de 1992. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 3747 de 22 de abril de 1992. Sistema Estadual de Legislação. 1992. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>> Acesso em: 06 out. 2017.

PARANÁ. Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena. **Deliberação nº 009/02**, de 05 de dezembro de 2002. Processo nº 2186/02. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, 2002. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao092002.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

PARANÁ. Lei Complementar Nº 108, de 18 de maio de 2005. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 6979. ano XCII. 20 p. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2005.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Resolução nº 3138, de 29 de junho de 2006. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 7260. ano XCIII. 20 p. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2006.

PARANÁ. Câmara de Legislação e Normas. **Parecer 423/07**, de 03 de julho de 2007. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer4232007.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Decreto nº 1392 de 5 de setembro de 2007. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 7551. ano XCIV. 32 p. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2075 de 23 de maio de 2008. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 7730. ano XCV. 20 p. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2008. p. 8.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba, 2008a.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Estratégia de Participação dos Povos Indígenas no Projeto Multisetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. SEPL/ SEAB/SEED/ SESA, 2012. Disponível em: http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/EPPI_ABR_2012_Indigena.pdf. Acesso em: 02 mar. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Resultados do Censo Escolar**. Curitiba, n. 8, out., p. 1-6, 2014.

PARANÁ. Poder Executivo. Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 9479. Ano CII. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2015. p. 21.

PARANÁ. Poder Executivo. Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 9479. Ano CII. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2015a. Anexo Único, p. 5-111.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Resolução nº 3945 de 07 de dezembro de 2015. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 9595. Ano CII. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2015b. Anexo II. p. 21.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Dia a dia educação**. Consultas – gestão escolar. 2017. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=439>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RIZO, G. Relatório Delors: A educação para o século XXI. In.: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. cap. 2.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

SADER, E. Apresentação. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SGUISSARDI, V. **Educação superior**: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? Educação Brasileira. Brasília, DF. v. 22,p. 11-53, 2002.

SILVA, F. A. As cerâmicas dos Jê do Sul do Brasil e os seus Estilos Tecnológicos: Elementos para uma Etnoarqueologia Kaingang e Xokleng. In: L.T. Mota; F. S. Noelli &K. Tommasino. (Org.). **Uri e Wãxi**. Estudos Interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: UEL, 2000, p. 59-80.

SILVA, F. A. Etnoarqueologia - O estudo da cerâmica. In: Marco Aurélio Nadal De Masi. (Org.). Xokleng 2860 a.C. As terras Altas do Sul do Brasil. Transcrições do **Seminário de Arqueologia e Etnohistória**. Tubarão: EDUNISUL, 2006, p. 76-89.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA JVP, SAMPAIO TMV. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, SÃO CAETANO DO SUL, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011.

_____. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, Jan-Jul., 2015.

SOARES, Carmen L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen L. et al **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. O Plano Nacional de Educação brasileira e a polêmica sobre o financiamento. **Revista Labor**, [s.l.], v. 1, n. 8, p. 21 - 34, mar. 2012. ISSN 1983-5000. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6695/4896>>. Acesso em: 18 set. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i8.6695>.

STOCKING, G. W. Paradigmatic traditions in the history of anthropology. In: STOCKING, G. W. **The ethnographer's magic and other essays in the history of anthropology**. Univ of Wisconsin Press, 1990. pp. 342-61.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, C. L.; SOUZA, C. H de. O jogo de bets praticado pelas crianças de Itambé, Paraná: aprendizagem, regras e fundamentos. **EFDeportes.com** Revista digital. Buenos Aires, ano 17, n. 172, set. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/o-jogo-de-bets-regras-e-fundamentos.htm>> Acesso em: 28 mar. 2016.

TOMMASINO, K. **A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Je Meridional em movimento**. 1995. 351f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

TOLEDO, M. J. O. *et al.* Evaluation of enteroparasite control activities in a Kaingáng community of Southern Brazil. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 6, p. 981-990, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102009000600009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 mai. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno no Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (org). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus Editora, 13. ed. 2008. p. 9-32.

VILLARÍAS-ROBLES, J. J. R. Terence S. Turner (1935-2015). **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, [S.l.], v. 71, n. 1, p. 291-301, jun. 2016. ISSN 1988-8457. Disponível em: <<http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/513/516>>. Acesso em: 27 out. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.012>.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. Nimuendaju e os Guarani. In: NIMUEDAJU, C. **As lendas de criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani**. Tradução de Charlotte Emmerich & Eduardo B. Viveiro de Castro. São Paulo: HUCITEC Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

WANDERER, A.; PEDROZA, R. L. S. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 121-129, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. Convenio Andrés Bello: La Paz, 2010. p. 75-96.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os Pensadores).

WOOD, E. M. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 7-22.

WOLF, E. R. **Antropologia e poder**. Feldman-Bianco, Bela; Ribeiro, Gustavo Lins (orgs). Brasília: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

_____. **A Europa e os povos sem história**. MOURA, C. E. M. (Tradutor). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo Edusp, 2005.

WORLD BANK. **A Guide to the World Bank: Third Edition**. 3. ed. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2342>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. **Quaestio (Uniso)**, v. 9, p. 101-122, 2007.

ANEXOS