



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E
TERRITÓRIO - PPGCULT
MESTRADO**

FRANCINALDO FREITAS LEITE

**SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ: Contribuições para Educação Física Indígena
Bílingue e Intercultural**

**ARAGUAÍNA-TO
2017**

FRANCINALDO FREITAS LEITE

**SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ: Contribuições para Educação Física Indígena
Bílingue e Intercultural**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCULT, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**ARAGUAÍNA-TO
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- L533s Leite, Francinaldo Freitas .
SABERES TRADICIONAIS KRAHÓ: Contribuições para Educação Física Indígena Bilingue e Intercultural . / Francinaldo Freitas Leite. – Araguaína, TO, 2017.
177 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2017.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque
1. Educação Física. 2. Corporalidade. 3. Saberes Tradicionais Krahó. 4. Interculturalidade. I. Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO
FÍSICA INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCult, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Dissertação defendida em 29 de março de 2017 :

A handwritten signature in blue ink, reading 'Francisco Edviges Albuquerque', is written over a horizontal line.

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

Presidente

A handwritten signature in blue ink, reading 'Rosineide Magalhães de Sousa', is written over a horizontal line.

Prof. Dr. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)

Avaliador externo

A handwritten signature in blue ink, reading 'Plábio M. M. Desidério', is written over a horizontal line.

Prof. Dr. Plábio Marcos Martins Desidério (UFT)

Avaliador interno

À minha mãe Josefa Freitas Leite, que mesmo distante centenas de quilômetros, sempre me ilumina com sua sabedoria e com a força que energiza nossa capacidade de enfrentar as dificuldades.

À minha esposa Dágla Pajeú Silva, pela dedicação à família e apoio nos momentos de necessidade.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação é o resultado da contribuição de pesquisadores, profissionais da educação, instituições de ensino, comunidades e amigos que direta ou indiretamente nos apoiaram para seu desenvolvimento, desde já quero agradecer à todos que procuramos ajuda e que não temos espaço suficiente para citar seus nomes, mas agradecemos pelo conhecimento oferecido, pelo trabalho e também pela paciência.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, por oferecer sua sabedoria para realização desta pesquisa e inspiração em trabalhar em função dos povos indígenas do Tocantins.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCult, que subsidiaram o conhecimento e oportunizaram reflexões relevantes para nosso crescimento acadêmico.

À todos os companheiros da primeira turma de mestrado em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, por compartilhar conhecimento, apoiar e motivar durante o curso e desenvolvimento da pesquisa.

Aos alunos pesquisadores do LALI (Laboratório de Línguas Indígenas/UFT), pela parceria nos estudos e companheirismo nas viagens para pesquisa de campo.

À toda equipe da Escola Indígena 19 de abril, na pessoa da diretora Sr.^a Patrícia Tavares Pinheiro Miranda que esteve sempre à disposição para nos ajudar no que fosse preciso.

Ao povo Krahô pela hospitalidade em nos receber em sua comunidade, pelo o respeito ao nosso trabalho e pela cooperação para realização desta pesquisa.

Ao Cacique Dodanin Piikên Krahô, por se mostrar sempre atencioso e receptivo quando necessitamos.

Agradecemos em especial, aos auxiliares de pesquisa: Secundo Krahô, Leonardo Tupên Krahô, Renato Yahé Krahô, Roberto Cahxê Krahô, Tais Põcuhntô Krahô e Reinaldo Krahô.

Dou graças em todas as circunstâncias, à vontade de Deus (1 Tes.5:18)

“O corpo humano é aquela parte do universo material que conhecemos mais intimamente. Não é apenas a condição para experienciar o mundo, mas também um objeto acessível cujas propriedades podemos sempre observar.

O Corpo humano é um esquema hierarquicamente organizado; está impregnado de fatores resultantes de funções fisiológicas carregadas de emoção e de experiências sociais íntimas.

Não é de me admirar que o homem tenha tentado integrar a natureza multivariada em termos da unidade intuitivamente conhecida de seu corpo.”

YI FU TUAN

RESUMO

O povo indígena Krahô ocupa um território da região nordeste do estado do Tocantins. No patrimônio imaterial Krahô estão contidos saberes tradicionais que estão enraizados no universo lúdico e na sua corporalidade e que se revelam em seus ritos, suas danças, nos mitos e na sua cosmologia. O objetivo geral desta dissertação é propor uma abordagem pedagógica para o ensino da Educação Física no contexto escolar indígena Krahô adequada a um currículo intercultural e bilíngue. Este estudo é classificado metodologicamente como de base etnográfica. A pesquisa etnográfica tem como característica descrever e interpretar as relações de um determinado grupo de pessoas em seu contexto cultural. Fizeram parte desta pesquisa, na qualidade auxiliares de pesquisa, professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, lideranças indígenas e membros da comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno, localizada na Terra Indígena Krahôlândia. Para o embasamento teórico, utilizamos como principais autores Melatti (1978, 2007, 2009a, 2009b), Geertz (1989, 2002), Daolio (1995, 2004, 2007), Albuquerque (2012, 2014) assim como os referenciais RCNEI (1998) e SEDUC (2013). Para o desenvolvimento da metodologia, realizamos o levantamento de dados a partir da observação participante, entrevista aberta e análise documental. De acordo com os resultados encontrados, constatamos que a educação indígena se apresenta como uma estratégia de fortalecimento da cultura Krahô, com o propósito de fomentar o diálogo intercultural entre este povo indígena e outros grupos étnicos. No mesmo sentido, a Educação Física escolar indígena pode atuar no contexto Krahô e, a partir de uma abordagem pedagógica que contemple o elemento lúdico, a cultura e a corporalidade, contribuir para manutenção, preservação e resgate de saberes tradicionais do povo Krahô. Constatamos que a Educação Física indígena Krahô, dentro de uma perspectiva intercultural e bilíngue, deve incluir como conteúdos a cultura corporal de movimento do mundo, do Brasil, de outros povos indígenas e a própria cultura corporal de movimento Krahô. Dessa maneira, a realização dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, enquanto práticas da cultura corporal de movimento, podem ser inseridos como temáticas a serem estudados no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Corporalidade; Saberes Tradicionais, Interculturalidade.

ABSTRACT

The Krahô indigenous people occupy a territory of the northeast region of the state of Tocantins. Part of the immaterial patrimony of the Krahô includes traditional knowledge rooted in the ludic universe and its corporeality, which is revealed in their rites, dances, myths and their cosmology. The overall objective of this dissertation is to propose a pedagogical approach for the teaching of Physical Education in the Krahô indigenous school context that is appropriate for the school's intercultural and bilingual curriculum. This study is classified methodologically as ethnographically based. Ethnographic research is characterized by the objective of describing and interpreting the relations among a determined group of people within their cultural context. Several key figures participated in the study as research assistants, including teachers at the state indigenous school 19 de Abril, indigenous leaders and members of the Manoel Alves Pequeno village community, located in the Krahôlândia indigenous territory. For the theoretical basis, Melatti (1978, 2007, 2009a, 2009b), Geertz (1989, 2002), Daolio (1995, 2004, 2007), and Albuquerque (2012, 2014) were used as primary authors, in addition to the RCNEI (1998) and SEDUC (2013) as curricular references. For the development of the methodology, data collection was conducted through participant observation, open interviews and documentary analysis. According to the results, we find that indigenous education presents itself as a strategy for strengthening the culture of the Krahô, in order to foster intercultural dialogue between this indigenous group and other ethnic groups. In a similar sense, indigenous Physical Education can play a role in the Krahô indigenous context, based on an approach that contemplates the ludic element, culture and corporeality, and can also contribute to the maintenance, preservation and rescue of Krahô traditional knowledge. We find that Krahô Indigenous Physical Education, within an intercultural and bilingual perspective, should include corporeal cultures of movement of the world, Brazil, other indigenous peoples, as well as the Krahô people's own corporeal culture of movement as pedagogical content. Therefore, the realization of the Traditional Krahô Games as a practice of the group's corporeal culture of movement can be integrated as a subject to be studied in the village school context.

Palavras-chave: Physical Education; Corporeality; Traditional Knowledge, Interculturality.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JMPI – Jogos Mundiais dos Povos Indígenas
JTPK – Jogos Tradicionais do Povo Krahô
LALI - Laboratório de Línguas Indígenas de Araguaína
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OBEDUC - Observatório da Educação
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE - Plano Nacional de Educação
PPEEI - Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena
PPGCult - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO - Tocantins
UFT - Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Figura:1 Aldeia Manoel Alves Pequeno.....	49
Figura 2: Formato das dimensões em espiral	78
Figura 3: Kuj.....	101
Figura 4: Ikrã Kre Xa.....	103
Figura 5: Pea Homrẽ.....	104
Figura 6: Wôôre Jarẽm Xà.....	105
Figura 7: Perna de pau	106
Figura 8: Arco e Flecha	107
Figura 9: Alvo com desenho da Anta	108
Figura 10: Brincadeira da melancia.....	110
Figura 11: O Gavião e a galinha.....	111
Figura 12: Tamanduá bandeira grande	112
Figura 13: Esconde-esconde.....	113
Figura 14: Brincadeira de luta	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados demográficos da população Indígena no Brasil	31
Quadro 2: Ciclo da Pesquisa Etnográfica de Spradley	62
Quadro 3: Mapa Conceitual da Abordagem Cultural da Educação Física	149
Quadro 4: Etapas do Planejamento.....	151

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Grupo de Crianças Contemplando a Aldeia.....	50
Foto 2: Atividades Festivas e Ações Educativas na Aldeia Manoel Alves Pequeno	58
Foto 3: Auxiliares de pesquisa: 1.Cacique Dodanin Piikên Krahô; 2. Secundo Krahô; 3. Leonardo Tupên Krahô; 4. Renato Yahé Krahô; 5. Getúlio Kruwakraia Krahô 6. Roberto Cahxê Krahô 7. Reinaldo Pereira Jahaj Krahô.....	60
Foto 4: Participação nos Jogos Mundiais os Povos Indígenas	133
Foto 5: Reunião da comunidade para o lançamento dos livros didáticos Krahô.....	135
Foto 6: Acendimento da Pira e da Fogueira em Celebração aos Jogos Krahô.....	136
Foto 7: Cerimônia de abertura dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô	137
Foto 8: O Futebol na aldeia Manoel Alves Pequeno	138
Foto 9: Disputa de Kuj tatak xà nos Jogos Krahô	139
Foto 10: Disputa de Põhy pry japir xà nos Jogos	140
Foto 11: Disputa de Arremesso da lança nos Jogos Krahô	141
Foto 12: As corridas dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô.....	142
Foto 13: Disputa de Arco e Flecha nos Jogos Krahô	143
Foto 14: Prova de Natação no rio Manoel Alves Pequeno nos Jogos Krahô	144
Foto 15: Canoagem no I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas	145
Foto 16: Corrida com tora no pátio da aldeia Manoel Alves Pequeno nos Jogos Krahô	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O POVO KRAHÔ: HISTORICIDADE, TERRITORIALIDADE, SABERES TRADICIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL	28
1.1 HISTORICIDADE DO POVO INDÍGENA DO KRAHÔ	28
1.2 O POVO INDÍGENA KRAHÔ: TERRITORIALIDADE E LINGUAGEM	32
1.3 OS SABERES TRADICIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL DO POVO KRAHÔ	37
1.4 CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO PARA OS SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ	42
1.5 SABERES ESCOLARES E SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL	48
2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	55
2.1 SÍNTESE METODOLÓGICA	55
2.2 CUIDADOS ÉTICOS	65
3 ABORDAGEM CULTURAL PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ	68
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CONTEXTO INDÍGENA KRAHÔ	68
3.2 CONTEÚDOS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ	79
3.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA KRAHÔ NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E BILÍNGUE	86
3.4 EXPRESSÃO CORPORAL E CULTURA INDÍGENA KRAHÔ	89
3.5 O ELEMENTO LÚDICO NA CULTURA INDÍGENA KRAHÔ	93
3.6 JOGOS E BRINQUEDOS DO POVO KRAHÔ	100
3.6.1 Brinquedos Krahô	101
3.6.2 Brincadeiras Krahô:	109
4 REFLEXÕES SOBRE OS “JOGOS TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ” COMO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA INDÍGENA KRAHÔ	119
4.1 OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS	119
4.2 OS JOGOS MUNDIAIS DOS POVOS INDÍGENAS	126
4.3 OS JOGOS TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ COMO REFERENCIAIS PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA	134
4.4 PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ	148

REFLEXÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	170

INTRODUÇÃO

Era nosso primeiro contato com o povo Krahô e a primeira vez que acordávamos numa aldeia indígena. Logo pela manhã, um grupo de indígenas nos procurou no local onde tomávamos o café da manhã e nos perguntou o membro da comunidade Jahaj Krahô (2015): “Então, estamos indo procurar a tora, vocês nos acompanha?”.

Decidimos aceitar o convite e começamos a acompanhá-lo, juntamente com o grupo que parecia liderar, assistimos sua esposa pintar o seu corpo e logo iniciamos uma caminhada que percorreria cerca de 12 quilômetros (ida e volta), em pleno verão do cerrado tocantinense, entramos de mata a dentro até chegar em um brejo, ao adentrar no mato pantanoso, quando nos aproximamos do grupo que já estava reunido em torno de um buriti¹ de aproximadamente 15 metros de altura, logo percebemos que já haviam decidido que aquela seria a matéria prima para a confecção da tora que seria usada na corrida do dia seguinte.

Até aquele momento, não fazíamos ideia que a pintura corporal, a procura pelo pé de buriti e a preparação da tora que presenciamos, já era o próprio rito que ansiávamos por assistir. Só depois das leituras fundamentais para este estudo, tomamos consciência do que realmente tínhamos participado.

De acordo com Melatti (1978), os ritos se constituem em uma cadeia sintagmática, uma combinação linear de elementos que se organizam não apenas na relação temporal, mas envolve a relação espacial. O lugar e o tempo de um rito, são variáveis relativas, podendo ocorrer duas ou mais sucessões de elementos simultâneos.

Tendo como base esse raciocínio, concluímos que a sessão de preparação da tora, que não havíamos planejado participar, mas vivenciamos cada momento, não se tratava de uma prévia do rito que viria a acontecer no dia seguinte (embora a ordem cronológica possa estabelecer uma sucessão de fatos), também não se tratava de ser o início, o meio ou o fim do rito, mas era o próprio rito, com suas razões, seus significados e seus valores simbólicos próprios. Na verdade, na oportunidade já estávamos em pleno contato com a “teia de significados” reportada por Geertz (1989) para o seu conceito de cultura.

¹ O buriti (*Mauritia flexuosa*) é uma palmeira do Brasil abundante no Cerrado e um indicativo da existência de água na região. Fonte: (ISPN, 2017)

Os ritos do povo Krahô foram estudados por Nimuendajú (2001), o qual não encontrou nenhum mito que fizesse alusão às Corridas com tora. Em uma de suas interpretações, ele atribui sua origem ao passado guerreiro que não permitia abandonar um companheiro (muitas vezes um membro nuclear da família) jogado no chão de uma terra distante. Por esta razão, seu ato de bravura concretizava-se ao carregar o cadáver nas costas até sua aldeia e, dessa maneira, podia render as reverências e realizar o rito pelos mortos.

Os primeiros contatos dos Krahô com não-indígenas se deu no início do século XIX, na região do rio Balsas-MA. A medida em que a região foi sendo ocupada pelos exploradores, os Krahô foram sendo empurrados para o outro lado do rio Tocantins, região que compreende o estado do Tocantins nos dias de hoje. (MELATTI, 1978)

Os conflitos com os colonizadores portugueses, que começaram a explorar a região, foram se intensificando, em 1809 o povo Krahô teve suas aldeias atacadas. Na ocasião, 70 indígenas foram presos e levados para São Luiz-MA. Ao final desta batalha, foi selado um acordo de paz com os representantes da coroa portuguesa. Todavia, os combates com os Xavante e com os Xerente, povos indígenas que já habitavam na região pretendida pelos Krahô, foram agravados. (MELATTI, 1978)

Em 1944, após um ataque de fazendeiros sobre duas aldeias Krahô, que resultou no assassinato de 23 (vinte três) indígenas, um decreto de lei criou a terra indígena Krahôlândia, uma área de 302 hectares no nordeste do estado do Tocantins, entre as cidades de Itacajá-TO e Goiatins-TO. (MELATTI, 2009a.)

As causas que levam a um grupo social ou sociedade à abandonar seu lugar e procurar um outro para viver, fazem parte do processo de desterritorialização, territorialização e reterritorialização. Segundo Saquet (2007), essa relação significa pensamento, relações sociais e cósmicas, naturais e psicossociais. Estes processos ficam evidentes no plano filosófico, simbólico-cultural e nas políticas efetivadas da vida cotidiana.

Pelo que vimos, o fato de possuir uma terra tem um impacto sobre a forma de viver de um povo, porque a partir do seu território são construídos seus saberes sobre a biodiversidade e os recursos naturais que podem ser usufruídos por uma comunidade.

Esses saberes são incorporados e se tornam tradições que passam a fazer parte do patrimônio imaterial de um povo, no caso dos povos indígenas do Brasil, que segundo Guidon (1992), ocupam a região há mais de 12 mil anos, esses saberes tradicionais estão presentes e são manifestados no seus modos de viver.

Relativo aos saberes tradicionais do povo Krahô, também construídos a partir das relações com seu território, são representados nos seus ritos, nos seus mitos, nos seus jogos, na pintura corporal, na organização social e cosmológica e na expressão da língua materna.

Essas atividades humanas estão alicerçadas sobre o elemento lúdico e corpóreo, pois o “jogo” ou a atividade lúdica e os produtos que surgem deste bojo são manifestados em forma de cultura. (HUIZINGA, 2005)

Portanto, é por intermédio da corporalidade e do universo lúdico que a cultura indígena é expressada.

Contudo, os saberes tradicionais que orientam toda a organização social e manifestações culturais do Povo Krahô, encontram uma ameaça moderna que tende a enfraquecê-los, descaracterizá-los e extingui-los, é o processo de globalização, que provoca transformações econômicas, políticas, sociais e culturais nas sociedades, que está afetando os povos indígenas do Brasil e que já exerce influência sobre a cultura Krahô.

Como estratégia de combater o etnocídio² dos povos indígenas, a educação escolar se apresenta como uma das possibilidades de fortalecer, preservar e resgatar aspectos da cultura. É o caso que podemos observar na Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde a Escola Estadual Indígena 19 de Abril oferece o ensino escolar para a comunidade, se apoiando em conceitos de interculturalidade e bilinguismo, a escola se organiza em torno de um projeto político pedagógico que favorece o desenvolvimento dos jovens Krahô no contexto educacional. (ALBUQUERQUE, LEITE; CASTRO, 2016)

Diante dessa situação, pretendemos com este estudo, discutir sobre a importância de preservar os saberes tradicionais do povo Krahô, tendo como estratégia a educação escolar indígena. Visto que, os processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar a experiência escolar, permitindo a projeção de ideais de relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o estado e, dessa forma, a educação escolar pode contribuir para o exercício da cidadania indígena. (RCNEI, 1998)

De acordo com o RCNEI (1998), ao se pensar o ensino escolar no contexto indígena, os modos próprios desses povos produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar os conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural, devem ser respeitados. Dessa forma, o currículo escolar e suas disciplinas deve dialogar com a diversidade de conhecimento numa perspectiva intercultural e bilíngue.

² Etnocídio: destruição de uma etnia no plano cultural. (SIGNIFICADOS, 2016.)

Consideramos que o universo da ludicidade e do corpo Krahô devem estar presentes no currículo escolar, aparecendo como conteúdo da disciplina Educação Física. Porque acreditamos que é considerando o elemento lúdico e a corporeidade como ferramentas das manifestações e das representações da cultura, que nos propomos a contribuir para a construção de um referencial pedagógico que promova o fortalecimento dos saberes tradicionais Krahô.

Com base nesse entendimento, tivemos as seguintes perguntas exploratórias: Quais as contribuições da Educação Física para a educação escolar indígena Krahô? Qual é a abordagem pedagógica mais apropriada para o ensino da Educação Física escolar no contexto indígena Krahô? Quais conteúdos devem fazer parte do currículo da Educação Física escolar Krahô numa perspectiva bilíngue e intercultural? Quais são as atividades lúdicas tradicionais do povo Krahô? Quais as modalidades que fazem parte dos eventos etno esportivos: Jogos Mundiais dos Povos Indígenas e Jogos Tradicionais do Povo Krahô? Quais os conteúdos ensinados pelos professores indígenas na Educação Física da Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno?

As perguntas da pesquisa descritas acima, estão diretamente relacionadas com o objetivo central de nossa pesquisa, que é apresentar embasamento teórico para a construção de um referencial curricular para a Educação Física escolar indígena Krahô, numa perspectiva intercultural e bilíngue.

Os objetivos específicos deste estudo são: registrar as atividades lúdicas do povo Krahô, desde aquelas que já não são conhecidas pela juventude da aldeia, até as praticadas atualmente na comunidade; interpretar as atividades corporais e culturais do cotidiano Krahô, seus significados e sua aplicabilidade ao contexto educacional; verificar os conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física da educação escolar indígena Krahô; compreender qual a contribuição do evento etno desportivo realizado anualmente pelos Krahô: os “Jogos Tradicionais do Povo Krahô” para a valorização, preservação e resgate da identidade cultural deste povo, assim como sua possível contextualização no ensino escolar indígena.

Refletir sobre cultura e o papel da corporalidade humana, nesse contexto é necessário o estudo sobre a maneira como os povos antigos ou a sociedade contemporânea se utilizavam e se utilizam dos jogos, das brincadeiras, das danças, dos esportes, das lutas, dos conhecimentos sobre seu corpo em movimento e a relação com a saúde e a qualidade vida é o estudo da própria cultura humana. Usufruir desses conteúdos na Educação Física escolar,

contextualizado dentro da cultura corporal de movimento, é contribuir para o exercício da própria cidadania do povo Krahô, porque é através dessas atividades que podemos desenvolver qualidades imprescindíveis para a vida em sociedade. (ALBUQUERQUE ; LEITE, 2016)

Este estudo caracteriza-se, do ponto de vista metodológico, como de base etnográfica, uma modalidade de investigação das ciências sociais que surgiu a partir da antropologia cultural e sociologia qualitativa e se encontra na família da metodologia interpretativa e qualitativa (LÓPEZ, 2013).

A pesquisa de base etnográfica procura descrever, interpretar e compreender as relações de um determinado grupo de pessoas em seu contexto cultural. Numa pesquisa etnográfica, os dados são obtidos pela intensa pesquisa de campo, através de variados instrumentos de pesquisa, onde a observação participante e as entrevistas são os principais. Na análise dos dados, a codificação e construção de padrões que reflitam a cultura dos participantes em consonância com o tema estudado. De acordo com Geertz e Joscelyne (2002), quando a cultura é o objeto estudo, devemos interpretar os significados apresentados pelos diversos sujeitos nas práticas sociais de determinada realidade, onde a vida social é organizada por meio de símbolos, sinais, representações que demonstram as várias maneiras que os seres humanos apresentam para construção de suas vidas.

Uma das características da pesquisa etnográfica é a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa, com o propósito de obter informações sobre a cultura, a corporalidade e o processo educacional do povo Krahô, utilizamos os recursos dos próprios órgãos do sentido através da **observação participante**.

Durante nossa pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar o cotidiano da aldeia Manoel Alves Pequeno, como também as atividades educacionais da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Nas oportunidades, observamos em especial as atividades do universo lúdico-corporal, procurando estabelecer uma convivência intercultural como mediadora das interações sociais.

Nesse sentido, consideramos a expressão corporal como forma de linguagem, visto que a comunicação humana pode efetivar-se por meio de palavras (linguagem verbal) ou por meio de outros signos (linguagem não-verbal). (MATTHIESEN et al, 2009)

A observação da expressão corporal como linguagem não-verbal, possibilitou a coleta de dados etnográficos imprescindíveis para o alcance dos objetivos desta pesquisa,

uma vez que nas sociedades indígenas a transmissão de técnicas corporais ou “educação do corpo”, tem o papel de transformar o corpo, enquanto unidade biológica, em um corpo social, possibilitando que a pessoa se identifique com seu corpo e por ele seja identificado. Os símbolos do andar, da postura, das técnicas esportivas, são do mesmo gênero dos símbolos religiosos e dos ritos, e é por estes símbolos que as tradições vão sendo passadas de geração para geração. (MAUSS apud DAOLIO, 1995)

A linguagem corporal expressa pelo povo Krahô, nas atividades do cotidiano, nas festas e nas atividades escolares, é nossa principal fonte de dados etnográficos, é a partir da interpretação desses valores simbólicos que estabelecemos resultados e discussões deste estudo.

Para melhor compreender os dados e coletar informações relevantes para pesquisa, nós realizamos também **entrevistas-abertas** com membros da comunidade, professores indígenas e profissionais da educação não-indígenas ligados à Escola Estadual Indígena 19 de Abril e lideranças indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno. A aplicação deste instrumento, tornou possível a compreensão e a interpretação de itens como ritos, jogos, brinquedos e conteúdos escolares.

Como instrumento de pesquisa, também foi realizada a **análise de documentos** referentes ao funcionamento escolar, como planejamentos e projetos pedagógicos, planos de aula e materiais de aula da unidade escolar. Verificamos registros fotográficos das atividades realizadas relacionadas com o tema de nossa pesquisa.

Um **diário de campo** foi utilizado como uma forma de registro de tudo o que se diz respeito aos assuntos pesquisados: entrevistas, materiais, observações, apontamentos, datas, dados de bibliografias consultadas, endereços, transcrições sintéticas de livros, revistas, visitas, apontamentos e orientações.

Todo o material bibliográfico, juntamente com os elementos da pesquisa de campo, seus resultados e discussões, foram estruturados e redigidos neste trabalho dissertativo, no qual tivemos a preocupação de organizar as informações em função de facilitar a leitura e a compreensão, para isso compusemos as seções na forma progressiva dos temas. Nesse seguimento, a composição dos capítulos segue uma determinada ordem que se inicia com a introdução.

Na “Introdução”, apresentamos a pesquisa de uma maneira geral, convidando o leitor a ter interesse pelo conteúdo, decidimos situar o tema no ambiente histórico e cultural do

contexto Krahô, atribuindo ao capítulo 1 o título: “O Povo Krahô: Historicidade, Territorialidade, Saberes Tradicionais e Identidade Cultural”.

Para discorrer sobre a temática, utilizamos como principais autores, **Melatti** (1978; 2007; 2009), **Nimuendajú** (2001) e **Ribeiro** (1995), antropólogos que viajaram pelo o interior do Brasil e estudaram as etnias indígenas, incluindo os povos Timbira, entre eles os Krahô. Esses estudos, nos permitiu discutir a historicidade dos povos indígenas e o processo de ocupação do território brasileiro.

Com o objetivo de fundamentar nossas reflexões sobre a territorialidade Krahô, utilizamos os geógrafos **Saquet** (2007) e **Tuan** (1983).

Para Tuan (1983), a afeição pela pátria e o vínculo afetivo pela terra, são características humanas. Já Saquet (2007) defende em sua abordagem que o território se relaciona com a cultura, a economia e a política, aspectos relacionados aos processos de desterritorialização, territorialização e reterritorialização em que os grupos sociais enfrentam ao longo dos tempos.

Os saberes tradicionais Krahô são inerentes à sua identidade cultural. Para compreender essa asserção, exploramos o conceito de identidade do teórico cultural jamaicano **Hall** (2006), que discute sobre as consequências da globalização para as identidades culturais.

De acordo com Hall (2006), na medida em que as identidades culturais entram em contato com outras culturas externas, elas tendem a se enfraquecer, dando origem a outras identidades híbridas.

Ainda sobre identidade cultural, utilizamos o autor com formação em direito e economia **Souza Santos** (1994), para discorrer sobre as relações de poder entre dominador e dominado, onde o conceito de identidade assume o papel classificatório e discriminador.

Essas discussões não seriam possíveis sem que antes não estabelecêssemos um conceito de cultura coerente com os autores de base deste estudo, nesse sentido, coube aos pressupostos teóricos do antropólogo americano **Geertz** (1989, 2002), dar suporte para nossas discussões. Ao definir cultura, Geertz (1989) compartilha o pensamento de Max Weber: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (WEBER apud GEERTZ, 1989, p.4).

Segundo a definição de Geertz (1989), as representações simbólicas das atividades humanas é o substrato da cultura e é por intermédio da interpretação que os seus significados são revelados.

Na primeira seção do capítulo 2, “Síntese Metodológica”, afirmamos que esta pesquisa se caracteriza como de base etnográfica. Em uma definição prática, etnografia é o estudo descritivo das instituições e dos fatos da civilização dos diversos povos ou etnias. Do grego “*éthnos*” significa “povo” e “*gráphein*”, significa “descrever”.³ O autor de base para esta metodologia é o mesmo Geertz (1989), que define etnografia da seguinte forma: “Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos...” (1989, p.20)

No capítulo 3: “Abordagem Cultural para Educação Física Escolar Indígena Krahô”, iniciamos as discussões acerca da Educação Física enquanto área de conhecimento que estuda e atua sobre a corporalidade humana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Educação Física contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade. São estudos a respeito do corpo e do movimento, sua relação com a qualidade de atividades culturais com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções ou com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Dentre das produções desta área que versa sobre a cultura corporal de movimento, o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, são incorporados como conteúdos, por terem em comum a representação corporal com características lúdicas de diversas culturas humanas.

Para entender a relação entre a Educação Física no currículo escolar do ensino regular com a Educação Física do currículo escolar indígena no contexto Krahô, dois referenciais foram tomados como fundamentais: O primeiro são os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs, 1997), que marcaram a educação brasileira ao estabelecer diretrizes para o planejamento e estruturação dos currículos escolares. No mesmo sentido, o ensino escolar dos povos indígenas recebeu o **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** (RCNEI, 1998), como uma extensão dos PCNs, com o mesmo objetivo de nortear as práticas educacionais, mas voltado para o contexto especificamente indígena.

³ Etnografia in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto Editora, 2003-2016. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/etnografia> Acesso em: 10/10/2016.

Os PCNs (1997) e o RCNEI (1998) estão fundamentados na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB** (BRASIL, 1996), que define e regulariza a organização da educação do Brasil e está embasada nos princípios da **Constituição Federal de 1988** (BRASIL, 1988). Documentos e leis que asseguram direitos para a educação escolar indígena.

A LDB (BRASIL, 1996), determina que os objetivos da educação indígena sejam fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, manter programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e, elaborar e publicar sistematicamente, material didático específico e diferenciado. (1996, Art. 79)

Temos nos autores da área de Educação Física, os embasamentos teóricos que nos permitiu discorrer sobre o desenvolvimento histórico das abordagens pedagógicas e metodológicas da Educação Física.

Nesse seguimento, discutimos os estudos de **Darido** (2001, 2003), a autora que também foi colaboradora para idealização dos PCNs (1997) da Educação Física, nos ofereceu referências que subsidiaram as discussões acerca do desenvolvimento histórico das diferentes concepções pedagógicas utilizadas na Educação Física para o contexto escolar. (DARIDO, 2001)

Uma contribuição significativa para esta discussão, veio do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), conhecido pelo meio acadêmico como “**Coletivo de Autores**” por ser uma produção do grupo de estudiosos da Educação Física composto por Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. É uma publicação que trouxe importantes reflexões sobre o campo da Educação Física e suas abordagens para a área escolar, por este motivo, é considerada leitura obrigatória nos currículos acadêmicos da área.

Ainda a respeito das abordagens pedagógicas, o autor brasileiro **Daolio** (1995, 2004, 2007), favoreceu à compreensão de questões norteadoras deste estudo, como o ensino da Educação Física numa perspectiva cultural e suas possíveis contribuições para o processo educacional indígena Krahô.

Segundo Daolio (2004), a Educação Física atua sobre as manifestações corporais humanas, que são expressões eminentemente culturais, sendo a dinâmica cultural uma grandeza simbólica e variável de uma comunidade para outra. Por esta razão, não cabe à Educação Física controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares ou o esporte, mas respeitar elementos como a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

A contribuição desta fundamentação teórica se fez necessária para a construção de um referencial teórico para compreensão da Educação Física em um contexto indígena intercultural. Onde tivemos o cuidado de examinar documentos e estudos científicos que orientam a educação no ensino regular, na medida em que verificamos concomitantemente a educação tradicional indígena Krahô. Promovendo o diálogo intercultural entre os saberes escolares e os saberes tradicionais do povo Krahô.

Dessa maneira, procuramos manter a meta de favorecer a construção de um ambiente em que a interculturalidade seja uma tendência compromissada com a busca de alternativas que proporcionem práticas de convivência entre culturas, superando o horizonte da tolerância às diferenças com o objetivo de transformar os processos de interação entre os povos.

Nas manifestações da corporalidade estão contidas as atividades lúdicas ou o elemento lúdico ou, ainda, o “jogo”, expressões equivalentes. Para essa discussão, **Huizinga** e sua obra *Homo Ludens* (Huizinga, 2005), nos ajudou a compreender esse tema dentro de um contexto cultural.

De acordo com Huizinga (2005), os ritos e os mitos são alicerçados sobre o elemento lúdico e fazem parte da cultura humana. Essa concepção também é defendida pelos autores **Wajskop** (2001) e **Brougère** (2001), que defendem o jogo, a brincadeira e o brinquedo como produtos da história e da cultura da criança. Afirmações que justificam a relevância de nosso estudo quando aplicado ao contexto indígena Krahô.

Para a tarefa de discorrer sobre os saberes tradicionais do povo Krahô, representados pelos seus ritos, seus mitos, seus jogos, na pintura corporal, na organização social e cosmológica e na expressão da língua materna. Recorremos às pesquisas de **Albuquerque** (20012, 2014, 2016), que realiza um trabalho de preservação da língua Krahô, através da publicação de livros didáticos e apoio educacional para o povo Krahô. De acordo com

Albuquerque (2014), cada povo indígena possui tradições culturais próprias, que se revela em uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos.

Um dos assuntos contemplados neste capítulo é o papel da linguagem corporal, no tópico: “Expressão corporal e Cultura no Contexto Indígena Krahô”, procuramos explicar o valor da linguagem dos gestos de comunicação presentes no simbolismo dos ritos, das danças e das pinturas corporais, generalidades utilizadas na interpretação etnográfica a qual nos propomos a realizar.

No capítulo 4: “Reflexões Sobre os ‘Jogos Tradicionais Do Povo Krahô’”, tivemos a pretensão principal de dissertar sobre o etno desporto, que se apresentam com os “Jogos Indígenas”, desde o evento à nível mundial (I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas) até chegar à sua versão regional (III Jogos Tradicionais do Povo Krahô).

Iniciamos o capítulo tendo como referência a “História do Corpo”, os três volumes que tiveram como autores **Corbin, Courtine e Vigarello** (2008^a, 2008b e 2008c). O processo histórico em que o corpo e seus significados passa, sua função em cada sociedade, sobretudo no fenômeno esportivo e no olimpismo, são variáveis que determinaram a forma como ele se expressa em forma de cultura.

No decorrer deste capítulo, é preciso distinguir o uso da palavra “jogo”, que aparece no sentido de atividade lúdica, na variação de número o termo “jogos” tem o mesmo sentido de lúdico no plural ou brincadeiras, mas quando a palavra aparece iniciada com letra maiúscula “Jogos”, está se referindo especificamente à eventos esportivos, como os Jogos Olímpicos, Jogos Indígenas ou Jogos Krahô.

A distinção de sentidos acontece também com a palavra “cultura”, que aparece com significados diferentes ao longo do texto. Algumas vezes “cultura” surge com o sentido de produção humana de caráter artístico, as vezes como sinônimo de características étnicas de um grupo social, como modo de viver ou comportamento. Do ponto de vista mais “adequado” para este estudo, cultura aparece como dimensão da expressão simbólica de um povo ou de uma pessoa, associada ao caráter interpretativo a ela atribuída. (GEERTZ, 1989)

Para o fechamento do capítulo, apresentamos uma proposta de ensino para a educação escolar indígena Krahô. Para tanto, utilizamos várias temáticas previamente discutidas. A exemplo de quando recapitulamos o conceito de “ser cultural” de Daolio (2004), e demonstramos através da elaboração de um “mapa conceitual”, a maneira como o “ser motor”, o “ser psicológico” e o “ser social”, enquanto dimensões humana, ganham

corpo em um único ser: o “ser cultural”, por intermédio da Cultura Corporal de Movimento. Estas dimensões foram consideradas para a estruturação e organização metodológica de nossa abordagem, no sentido de discutir sobre o planejamento de ensino da Educação Física no contexto Krahô.

Tomando como base os fundamentos da educação indígena intercultural e bilíngue e abordagem cultural da Educação Física, propomos ideias e conceitos de como pode ser realizado o planejamento do ensino da Educação Física no contexto indígena Krahô.

Nas Reflexões Finais (capítulo 5), realizamos as considerações sobre os resultados da pesquisa, apresentamos nossas percepções sobre o referencial teórico desenvolvido no percurso dos capítulos e evidenciamos os eixos norteadores da pesquisa, embasados nos dados etnográficos conseguidos na pesquisa de campo na aldeia Manoel Alves Pequeno. Sobre essa parte da pesquisa, preferimos não adiantar os resultados nesta introdução, como forma de convite ao leitor desta dissertação.

1 O POVO KRAHÔ: HISTORICIDADE, TERRITORIALIDADE, SABERES TRADICIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL

Os saberes tradicionais do povo Krahô são seu patrimônio imaterial e foram construídos historicamente através das relações com o território. Entretanto, as investidas por parte dos colonizadores europeus e os conflitos com pecuaristas e agricultores, ocasionou desterritorialização e reterritorialização do povo Krahô. Um processo danoso para a cultura indígena, pois são nos seus territórios que são estabelecidas historicamente a construção de saberes que envolvem uma relação de vínculo e afeição.

Os saberes tradicionais se manifestam no elemento lúdico e na corporalidade do povo indígena Krahô, a partir deste entendimento, analisaremos o sentimento de pertencimento que envolvem a identidade cultural e discorreremos sobre aspectos da historicidade e da territorialidade deste povo indígena.

Neste capítulo, também será evidenciado a colaboração da educação escolar indígena como uma alternativa de resistência ao processo de globalização que tem afetado o modo de viver das comunidades indígenas brasileiras. Podendo se firmar como uma estratégia de preservação e fortalecimento da cultura Krahô.

Para compreender as interações de saberes entre a educação tradicional Krahô e a educação escolar indígena, procuramos conhecer o desenvolvimento das atividades pedagógicas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, na aldeia Manoel Alves Pequeno, que realiza uma proposta de ensino embasada nos princípios de interculturalidade e bilinguismo, uma vez que os alunos desta unidade escolar, utilizam sua língua materna e a língua portuguesa para comunicar-se.

1.1 HISTORICIDADE DO POVO INDÍGENA DO KRAHÔ

No período final da Idade Média, o mundo conhecido pelos europeus se resumia a seu próprio continente, ao Oriente Médio e aos relatos de uma fabulosa viagem realizada por um veneziano chamado Marco Polo⁴, que afirmara ter conhecido o extremo oriente.

⁴ Marco Polo (Veneza, 15 de setembro de 1254 – Veneza, 8 de janeiro de 1324) foi um mercador, embaixador e explorador. Nasceu na República de Veneza na Idade Média. O relato detalhado das suas viagens pelo oriente, incluindo a China, foi durante muito tempo uma das poucas fontes de informação sobre a Ásia no Ocidente.

De acordo com Carvalho (1997), naquele momento da história, a existência da Oceania e das Américas era completamente ignorada até o início da “Era dos Grandes Descobrimentos”. Sobre este período, o que pouco se discute é o sentido da palavra “descobrimento”, empregada para designar esta época. O que realmente teria sido “revelado”? Teria o período das “Grandes Navegações Marítimas” realmente descoberto algo? Ou esta seria uma resposta satisfatória para seus reis e seus povos? “- Descobrimos um continente cheio de tesouros em várias formas de riquezas, lugares desocupados, sem donos, esperando por ser explorado!”, essa seria uma ótima notícia a ser dada.

Entretanto, a verdade a ser omitida ou negligenciada estaria subentendida na palavra “descoberta”, pelo fato de que, o que realmente estaria por ser “encontrado”, seria desconhecido apenas pelos conquistadores europeus, não se aplicando a este termo o sentido de ter descoberto algo que nenhum ser humano havia antes experimentado a existência, o que seria uma inverdade. De acordo com Melatti (2007), o continente americano havia sido inteiramente ocupado há milhares de anos, por uma população distribuída por inúmeras sociedades, organizadas das mais diferentes maneiras, fossem pequenos grupos de caçadores e coletores, aldeias agrícolas autônomas ou politicamente articuladas, ou ainda, estados sustentados por técnicas de plantio intensivo. Estes povos estavam instalados e adaptados aos mais variados ambientes, como florestas e savanas tropicais, regiões semiáridas, florestas e campos temperados, planícies e montanhas. Eram numerosas as línguas e as mais diferentes maneiras de conceber o homem e o universo. Todo este mosaico cultural era o resultado de um longo período de desenvolvimento.

Na comunidade científica, existem teorias amplamente discutidas a respeito da chegada dos primeiros grupos humanos no continente americano. De acordo com Guidon (1992), umas das teorias seria que, o homem pré-histórico só poderia ter chegado nesta região por via terrestre e que o caminho utilizado para essas migrações foi o Estreito de Bering, que fica situado entre o Cabo Dezhnev, na Rússia, e o Alasca, nos Estados Unidos, tendo acontecido há cerca de 30 mil anos.

De acordo com Melatti (2007), outras teorias afirmam que a chegada dos seres humanos no continente americano teria ocorrido por diferentes vias de acesso, incluindo a marítima, existindo um número crescente de evidências do período pleistoceno (na escala de

tempo geológico, o período pleistoceno, está compreendido entre 2,588 milhões e 11,5 mil anos atrás), que confirmam existência de grupos humanos, inclusive no Brasil. A exemplo de sítios arqueológicos, como os encontrados no sudeste do Piauí, que obtiveram cálculos de datas que vão de 60 mil anos atrás. Confirmadas com os resultados de estudos de antigos esqueletos humanos, como o crânio de uma mulher, com características morfológicas que diferem dos indígenas da região, mas que se assemelha às populações mongólicas, sugerindo um povoamento ainda mais antigo do que a teoria do estreito de Bering.

Segundo Ribeiro (1995), ao longo dos milênios, a costa atlântica foi sendo povoada por indígenas que disputavam os melhores nichos ecológicos, eles se alojavam, desalojavam e realojavam incessantemente e, ao realizar esse processo, foram configurando aos poucos o que viria a ser a América do Sul e o Brasil. Eram comunidades que se comunicavam em um mesmo tronco linguístico, que ao aumentar suas populações em um mesmo território, se repartiam em grupos menores, formando outros aldeamentos, que com o passar dos tempos, começavam a diferenciar os dialetos da mesma língua, se desconheciam e iniciavam as hostilizações que lhes repeliam a outras terras longínquas. E dessa maneira foram povoando as entranhas do continente e ocupando todos os territórios do país.

As estimativas da população indígena na América do Sul e no Brasil em 1500, ano da chegada dos portugueses no território brasileiro, variam de acordo com autores. Julian Steward (1949 apud AZEVEDO, 2005), a partir de metodologia influenciada pelo evolucionismo cultural, estimou que na América do Sul habitavam cerca de 9,1 milhões de pessoas, se aproximando a 1,1 milhões no território que encontramos hoje o Brasil. Enquanto Denevan (1976 apud AZEVEDO 2005) considera estes números estimados por Steward, conservadores e defendeu que na região da Grande Amazônia (considerado por ele, a área a leste e sul dos Andes, ao norte do Trópico de Capricórnio, excetuando a região do Chaco) a população atingiria 6,9 milhões de pessoas consideradas nativas e descendentes dos primeiros povos a se estabelecerem na região.

A população indígena brasileira decresceu drasticamente, à medida que cada navio ancorava em terras brasileiras. Ao chegar no Brasil, os europeus impuseram sua política de dominação, a partir do extermínio genocida e etnocida, primeiro com suas doenças epidêmicas, que contaminaram os povos nativos com cárie dental, bexiga, coqueluche, tuberculose e sarampo, depois com guerras e escravidão. (RIBEIRO, 1995)

Sobre essas investidas, o padre José de Anchieta, em 1560, relata com versos em louvor, o cumprimento da política indigenista jesuítico-lusitana:

Quem poderá contar os gestos heroicos do Chefe à frente dos soldados, na imensa mata: Cento e sessenta as aldeias incendiadas, Mil casa arruinadas pela chama devoradora, Assolados os campos, com suas riquezas, Passado tudo ao fio da espada. [sic.] (RIBEIRO, 1995, p. 50)

Diante de uma relação extrema de exploração e hostilidade por parte dos colonizadores portugueses, o decréscimo da população indígena brasileira foi acentuando-se, tanto que no ano de 1957, o Brasil já tinha perdido noventa por cento do seu povo de origem indígena. Segundo os dados do IBGE (2010), essa situação só começou a ser melhorada a partir da década de 1980, vejamos os dados da população indígena brasileira apresentados no Quadro 1:

Quadro 1: Dados demográficos da população Indígena no Brasil

ano	pop ind/litoral	pop ind / interior	total	% pop total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O Censo realizado pelo IBGE em 2010, apresentou dados que apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Mesmo tendo a necessidade de pesquisas mais aprofundadas nos campos de linguística e antropologia, estes dados ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI.

Esses dados demográficos apresentados, acerca das populações indígenas e suas línguas, têm sua relevância quando procuramos entender a maneira pela qual estes povos ocuparam as diferentes regiões geográficas do Brasil, uma vez que a linguagem é uma das

variáveis que podem indicar a trajetória realizada pelos povos indígenas ao ocupar o território brasileiro.

Na seção seguinte, partiremos do pressuposto das línguas para discutir a territorialidade Krahô.

1.2 O POVO INDÍGENA KRAHÔ: TERRITORIALIDADE E LINGUAGEM

A partir de estudos sobre as línguas, é possível formular hipóteses sobre a possível localização dos povos indígenas em diferentes momentos do passado, para tanto, é utilizado o estudo das línguas, que pode fornecer dados sobre a história pré-colombiana do ameríndio brasileiro.

De acordo com Urban (1992) e Rodrigues (1986), com base nos estudos das línguas indígenas, é possível se afirmar, por exemplo, que os índios Tupi, primeiros a serem encontrados pelos descobridores portugueses na costa brasileira, teria seguido a rota de migração a partir da Bolívia, passando pelo Paraguai, e que esta movimentação era razoavelmente recente na época do descobrimento. Essa suposição foi possível quando observada a proximidade, comparável a um dialeto das línguas faladas (Chiriguano, Guarani e Tupinambá) ao longo desta rota. (URBAN, 1992)

As línguas são classificadas em famílias, de acordo com este critério, é possível formular hipóteses de que exista uma origem em comum entre duas línguas, explica Rodrigues (1986).

Já Urban (1992) afirma que existem quatro grandes grupos linguísticos entre as etnias indígenas do Brasil, são eles: Akawak, Karib, Tupi e Jê; e vários outros grupos espalhados em diferentes áreas geográficas: Chapakura, Guaykuru, Katukina, Maku, Mura, Nambikwara, Pano, Tukano e Yanomani.

Nesta pesquisa, nos delimitamos a estudar o povo indígena Krahô, linguisticamente e culturalmente caracterizado como da família Jê, que de acordo com Nimuendajú (2001), são pertencentes aos povos Timbira orientais. Os Timbiras orientais abrangem as tribos Gavião do estado do Pará; Pucobiê, Cricati, Ramcocamecrá (Canela) e Apaniecrá (Canela) do Maranhão; e os Krahô do Tocantins. Enquanto os Timbira ocidentais seriam representados apenas pelos Apinajé do Tocantins. (MELATTI, 2009a)

De acordo com Melatti (2009a), a história do povo Krahõ começa quando entram em contato pacífico com os não-indígenas, na região de fronteira interestadual entre o Maranhão e o Tocantins, nas áreas adjacentes aos rios Tocantins, Farinha, Alto-Itapecuru, Parnaíba, Perdido e Sono. Dentro desta área, durante 200 anos os Krahõ vêm sendo submetido a um processo de desterritorialização e reterritorialização constante.

A exploração econômica tendo como base investimentos na agricultura e na pecuária, historicamente tem trazido consequências drásticas para o povo Krahõ. Melatti (2009a) relata ainda que em 1755 fora criada a “Companhia Geral do Comércio do Maranhão e do Grão-Pará”, com o objetivo de estimular a agricultura através da oferta de crédito, escravos africanos e ferramentas, esse incentivo fomentou o plantio do algodão, arroz branco na região de Carolina (MA) e intensificou ainda mais os investimentos nos territórios dos povos indígenas Krahõ, atraindo grupos populacionais para as cidades adjacentes à região.

Outra frente de desenvolvimento econômico da região, mas que trouxe um impacto negativo ao território Krahõ, foi a frente pastoril. O gado que foi introduzido na Bahia e em Pernambuco no século XVI, tinha como principal consumidor a indústria do açúcar, porque a força do boi que impulsionava os carros de tração animal que movimentavam as canas nos engenhos, se transformava também na carne que alimentava os escravos. Todavia, os produtores não aceitavam estes animais perto de suas lavouras, temendo prejuízos e preferiam enviá-los para ser criados em lugares distantes, de preferência em lugares impróprios para lavoura como a região do cerrado (MELATTI, 2009a).

Essa movimentação de interesse acabou por criar um ambiente de conflito entre fazendeiros e indígenas de todas as etnias que povoavam as regiões norte e nordeste do país. Sobre esse assunto, De Paula Ribeiro (1848) descreve o clima hostil da região durante sua viagem como capitão e “comissário do governador”, nos limites das capitanias do Maranhão e de “Goiaz” [sic.] em 1815:

Habitam elles todos os campos que se acham entre a ribeira da Farinha e a povoação de S. Pedro de Alcantara, desde a foz do rio d’aquelle nome até á do rio Manoel Alves Grande, e divididos em três grandes aldêas ou povoações, são os mais poderosos de todos os que até aqui vão notados, e temidos de todos os outros índios visinhos. Depois d’aquella sua redução, a vem dizer somente no nome, se nos têm conservado fieis, e são os primeiros a denunciar qualquer das outras nações que fomenta a juração contra nós: em nossa defesa têm eles apparecido muitas vezes, serviços de que assaz se pagam fazendo nos gados das nossas ribeiras de Lapa, Balsas e Farinha, todos os roubos que podem, e também nas lavouras de mantimentos; o que põe muitas vezes os habitantes nas circumstancias de romper com eles, apezar da sua justificação de innocentes, pois que todas

estas ladroeiras fazem o mais escondido que lhes é possível, e se desculpam com os outros Timbiras confinantes. [sic.] (DE PAULA RIBEIRO, 1848. p. 47)

Esse fragmento de texto de De Paula Ribeiro (1848), um militar português a serviço da coroa, está redigido em português da época, no qual estão contidas informações importantes para o entendimento do contexto histórico. Primeiro porque ao estabelecer um espaço geográfico entre os municípios de Carolina (MA) e Goiatins (TO)⁵, podemos concluir que esta é a área próxima ao que é compreendido hoje como a Terra Indígena⁶ (T.I) Kraholândia.

Outra informação observável na citação acima (DE PAULA RIBEIRO, 1848), é o uso das palavras “poderosos” e “temidos” ao se referir ao povo Timbira. Suas impressões deixa uma sensação de medo e imprevisibilidade das reações por parte de uma tribo guerreira ao interagir com um representante da coroa portuguesa e sua agressiva política de colonização. Seria a imponência dos Timbira sobre as outras etnias indígenas que viria a se confirmar pela capacidade de guerrear e de morrer em combate, se fosse preciso. O experiente Capitão português se vê dividido em sentimentos que se contradizem, ora confia na lealdade da proteção oferecida, ora acusa os indígenas de praticar roubo de gado. De repente esta citação nos põe diante de uma relação conflituosa de proteção, adicionada ao medo e a desconfiança.

Em 1848, foi enviado a catequizar os povos Krahõ e Xerente, o Frei Rafael de Taglia, que criou o aldeamento de Pedro Afonso. Além da conversão dos indígenas em religiosos católicos, o objetivo da missão era afastar os Krahõ de seu território e assim atender aos interesses dos sertanejos. Nos anos que se seguiram, vários representantes religiosos vieram a cumprir estes papéis. Ao passar dos tempos, as alianças entre povos indígenas e não-índios já não necessitava de intervenções e os Krahõ começaram a viajar para outras terras e centros populacionais, o que se tornou um costume presente até os dias atuais. (MELATTI, 2009a).

No ano de 1940 um massacre foi orquestrado por dois fazendeiros, que atacaram duas aldeias Krahõ e assassinaram 23 (vinte três) indígenas. Um deles chegou a relatar que

⁵ S. Pedro de Alcântara atualmente é a cidade de Carolina no Maranhão, o rio Farinha fica à 50 km, enquanto que o rio Manoel Alves Grande passa pelas cidades tocantinenses de Itacajá e Goiatins, na terra indígena Kraholândia.

⁶ De acordo com a Constituição Federal de 1988, as Terras Indígenas (T.I.) são “territórios de ocupação tradicional”, são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Informações no site: De olho nas Terras Indígenas. Fonte: <http://ti.socioambiental.org/terras-indigenas/brasil#!/brasil/> Acesso em: 14 de maio de 2016.

ofereceu uma rês para que eles realizassem suas festividades, com o objetivo de que muitos estivessem reunidos na emboscada. A notícia desta chacina provocou comoção e indignação por parte daqueles que não se beneficiavam da exploração dos povos tradicionais do país, e culminou na condenação dos acusados, na instalação do Serviço de Proteção aos Índios (S.P.I) na comunidade e, em 1944, um decreto de lei que cedeu uma área de 302 hectares para o povo Krahõ. Entretanto, estes benefícios, “não significou, como se era de esperar, o fim da tensão entre índios e criadores”. (MELATTI, 2009a. p. 28).

Os movimentos migratórios utilizados pelos povos nativos das Américas são frequentes historicamente e continuam a acontecer nos dias atuais nas sociedades modernas, essas iniciativas sempre tiveram objetivos políticos, econômicos, naturais e culturais, e são definidos por fatores relacionados ao conceito de território. Para compreender melhor essa temática, alguns autores problematizam os termos territorialidade, des-territorialidade e re-territorialidade (T-D-R), a exemplo de Saquet (2007), que ao discutir sobre diferentes “Abordagens e Concepções de Território”, utilizou Rasffestin (1993) para distinguir espaço geográfico e território: “A matéria (ou substância), encontrando-se na superfície da terra ou acessível a partir dela, é assimilável a um ‘dado’, pois preexiste a toda ação humana. Neste sentido equivale a espaço” (RAFFESTIN, citado por SAQUET, 2007, p. 78).

O conceito de espaço dessa maneira é superficial, uma vez que ele passa a ser apenas palco, receptor de ações, substrato. Saquet (2007) acrescenta que a natureza seja entendida como elemento presente no território, porque quando um espaço geográfico é palco de interações sociais, ele também ganha status de território: “A dimensão de uma malha nunca é – ou quase nunca – aleatória, pois cristaliza todo um conjunto de fatores, dos quais uns são físicos, outros humanos: econômicos, políticos, sociais e/ou culturais” (2007, p.78).

Dando continuidade a seus argumentos, agora com base nas reflexões de Deleuze, Guattari e Muñoz (apud SAQUET, 2007), onde afirmam que “o hominídeo, ao arrancar sua pata para anterior do chão, está desterritorializando-a e, ao fazer dela sua mão, a reterritorializa sobre galhos” (DELEUZE; GUATTARI; MUÑOZ apud SAQUET 2007 p. 109), é uma afirmação que explana o entendimento de que o território aparece como ligação ao chão, enraizamento, anexação, fixação, natureza não transformada e a reterritorialização, como mudança, transformação, separação e desligamento:

O território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, naturais, psicossociais, desterritorialização e territorialização, especialmente, no nível do pensamento. Ficam evidentes, também, aspectos da economia (capital), da cultura (conhecimento) e da política

(Estado) tratados no plano filosófico, o que inspirará outras abordagens teórico-metodológicas e/ou vinculadas aos processos de T-D-R e manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana. (SAQUET, 2007, p.120)

O conceito de território defendido por Saquet (2007) vêm a contribuir para a compreensão dos contextos indígenas, visto que os povos tradicionais vivenciaram e ainda vivenciam constantemente situações de desterritorialização e, conseqüentemente, reterritorialização. Sejam por motivações político-econômicas, quando a imposição do poder de grupos dominantes indígenas ou não-indígenas os obrigam a se deslocar e abandonar os territórios que ocupam, muitas vezes por séculos, ou por questões ambientais, quando a escassez de recursos naturais dificulta atividades do cotidiano relacionadas com a sobrevivência, como água potável, caça, pesca e impossibilidade de atividades agrícolas, também, por questões culturais peculiares à alguns grupos étnicos, a exemplo de etnias nômades.

Entretanto, independente das razões pelas quais uma comunidade indígena é repelida para outra área geográfica, ela acaba por entrar em conflito com o vínculo afetivo que foi construído por intermédio das experiências com o espaço, o tempo e o lugar. É o sentimento de pertencimento ao lugar, o sentido de pátria. Segundo Tuan (1983), a afeição pela pátria parece estar presente em todos os povos:

Esta profunda afeição pela pátria parecer ser um fenômeno mundial. Não está limitada a nenhuma cultura e economia em especial. É conhecida de povos letrados e pré-letrados, de caçadores-coletores e agricultores sedentários, assim como dos habitantes da cidade. A cidade ou terra é vista como mãe e nutriz; o lugar é um arquivo de lembranças afetivas e realizações esplêndidas que inspiram o presente; o lugar é permanente e por isso tranquiliza o homem que vê fraqueza em si mesmo e chance e movimento em toda parte. (TUAN, 1983, p.171)

Destarte, ao analisarmos o vínculo afetivo que o povo Krahô construiu com seu território ao longo dos séculos, podemos constatar que a relação entre o ser humano e o seu território, explanada por Tuan (1983), foi determinante para o seu modo de viver. E foi por intermédio dessa relação entre os Krahô e seu lugar, que foram estabelecidas as redes de comunicação e que foram descobertos significados que ampliaram o horizonte intelectual que concebeu seus saberes e seu patrimônio cultural.

Para dar continuidade a nossas reflexões, discutiremos na próxima seção, os saberes tradicionais do povo Krahô enquanto patrimônio cultural. A esse patrimônio engloba-se os

conhecimentos que são transmitidos de geração em geração e a tudo que é constantemente recriado nas aldeias em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e com a sua história. (GALLOIS, 2006)

Também discutiremos a respeito do papel desses saberes tradicionais Krahô para a concepção do sentimento de identidade cultural que permitem a continuidade e preservação de seu patrimônio imaterial.

1.3 OS SABERES TRADICIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL DO POVO KRAHÔ

Para iniciar nossa discussão neste tópico, vamos entender o que seriam estes “saberes”, antes tomando-se como base, o que podemos compreender como “povos tradicionais”.

O artigo 3º, do decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007, art. 3), dispõe que povos ou comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

Ao longo de seu prosseguimento enquanto grupo social, os povos tradicionais acumularam conhecimentos, geralmente adquiridos mediante a sua interação com o meio ambiente, com os recursos naturais e com o patrimônio cultural que construíram ao longo dos tempos.

Ao se valer do termo “saberes tradicionais”, é importante ressaltar que este conhecimento a qual nos referimos, não pode ser entendido como um conhecimento “primitivo”, no sentido de ultrapassado ou de inferior qualidade, mas devemos reconhecer o legado desse patrimônio para as futuras gerações, que apenas quando considerada sua função em relação aos valores sociais da comunidade que o desenvolveu, podemos observar com clareza seu alto grau de desenvolvimento tecnológico.

Se compreendermos o patrimônio cultural de um povo como a representação de sua riqueza imaterial e de seu modo de existir, poderíamos então afirmar que os saberes dos

povos tradicionais são a representação da identidade de sua cultura? Refletindo sobre esta indagação, chegamos a introdução na discussão do termo “identidade cultural”, o que ressalta a necessidade de compreender melhor a palavra “cultura”, que viemos usando desde o início do texto, mas que ainda não discutimos seu significado e, concomitantemente, a sua relação com a “identidade”.

Com relação ao termo cultura, o qual sofre variações de significados de acordo com o tempo, Schneider (2016), explica que o iluminismo se baseava no conceito de cultura do capitalismo europeu, o qual entende que “cultura” está relacionado ao grau de “civilização” de uma sociedade. Nesse sentido, cultura está sendo usado como instrumento de avaliação e hierarquização dos regimes e classes sociais, esclarece Chauí (2008 apud Schneider, 2016). Portanto um conceito etnocêntrico que delimita o tempo como padrão de definição, no qual o “moderno” e o “primitivo” são imposições colonialistas.

Contrapondo este conceito, a antropologia compreende a cultura como resultado do processo acumulativo resultante de toda a experiência histórica, que inclui o “presente” como integrante.

Segundo Barrio (2005), a palavra “cultura” foi utilizada pela primeira vez numa concepção etnológica por Edward Tyler, que afirma que “é todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, lei, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem como membro da sociedade”. (TYLER apud BARRIO, 2005. p. 28).

Para explicar a origem da cultura, o antropólogo americano Leslie White (1955, citado por LARAIA, 2001), observa que a passagem do estado animal para o humano ocorre quando o cérebro do homem foi capaz de gerar símbolos: É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano. “O comportamento humano é o comportamento simbólico.” (2001. p.29)

De acordo com Barrio (2005), os animais irracionais aprendem por tentativa-erro ou por imitação, com esta forma de aprendizagem, não podem ampliar muitas experiências que possam ser compartilhadas com seus descendentes. O ser humano pelo contrário, conta com a capacidade de simbolização que lhe permite evocar ações e objetos através da substituição da realidade em significantes e dessa maneira, mediante o símbolo, acumula saberes, experiências, normas, etc. Barrio ainda generaliza o conceito de cultura baseado no pensamento de Kluckhohn e Hoebel, em seus tratados de antropologia: “[...] um sistema

integrado de padrões de conduta aprendidos e transmitidos de uma geração a outra, característicos de um grupo humano ou sociedade.” (KLUCKHOHN; HOEBEL apud BARRIO, 2005, p.28-29).

De certa maneira, os conceitos de Laraia (2001) e Barrio (2005) dialogam com as discursões de Geertz (2009), que analisa cultura sob o viés interpretativo do comportamento social dos seres humanos.

Discutindo sobre o conceito de cultura de Clyde Kluckhohn, Geertz (1989), conseguiu encontrar onze definições passíveis de reflexão, seria portanto cultura: o modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; o comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; um precipitado da história. O próprio Geertz, finaliza esta reflexão com a concepção de cultura com um conceito estritamente semiótico proposto por Max Weber: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (WEBER citado por GEERTZ, 1989, p.4).

Portanto, dentre as definições de cultura mencionadas, Geertz (2009) concorda com aquela que entende cultura como a interpretação de significados e, em outro momento, ele afirma que o estudo interpretativo da cultura representa um esforço em aceitar a diversidade presente nas diferentes maneiras que os seres humanos utilizam para estruturar suas vidas e estabelecer o processo de vivê-las.

Sendo assim, os valores simbólicos expressados por um grupo étnico, juntamente com a maneira pela qual eles são percebidos e interpretados, representam suas características, seu modo de viver e a forma como são reconhecidos entre si e por outras comunidades. Mas será que estas qualidades são suficientes para atribuir uma “identidade cultural” a um determinado grupo social? E o que seria exatamente isto: “identidade cultural”?

Sobre identidade cultural, é importante utilizar esta terminologia com algumas considerações sobre seu uso. Souza Santos (1994) chama atenção para quem faz a pergunta

sobre sua identidade, geralmente questiona as referências hegemônicas, colocando-se na posição do outro. Por este motivo, para responder sobre identidade, é preciso entender quem pergunta, para quem ela está sendo usada, em que condições, contra quem, a favor de quem, a que propósito e com que resultados, porque ela traz consigo o enfrentamento entre o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade.

Quando alguém pergunta se o outro é “índio”, aplicando o que foi explicado acima por Souza Santos (1994), pode estar se posicionando numa relação entre dominador e dominado, porque ao generalizar a identidade representada pela palavra “índio”, ele reproduz o que a sociedade colonizadora ocidental impõe como sendo uma categoria de ser humano que se encaixa em sua descrição ou concepção do que seja “índio”, desconsiderando o fato de que cada grupo étnico faz parte de um povo com aspectos culturais, linguísticos e sociais próprios e independentes.

Por esse motivo, neste estudo evitamos conceitos de identidade centrados na generalização, mas concordamos com entendimento exposto por Dos Santos (2001) e Albuquerque (2014), que entendem que o processo de construção de uma identidade cultural é uma dinâmica relacional de identificação e diferenciação, conseqüentemente uma relação de crise entre identidade e alteridade.

Concentrando as atenções no processo de construção das identidades vemos que o sentimento de pertencimento a um povo, a uma cultura, nacionalidade, região, religião, grupo, ou a outra forma de identidade cultural, quase sempre, significou o não pertencer a outro. Na verdade, a identidade cultural se faz, indubitavelmente, na alteridade. Na perspectiva da ideia de alteridade (ou outridade) todo ser social interage e é interdependente de outros seres sociais. (DOS SANTOS, 2001, p.145)

No mesmo sentido, Albuquerque (2014) explica que cada povo indígena possui tradições culturais próprias, que se revelam em uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos. Esta é a razão pela qual devemos ter consciência de o quanto é importante a quebra do paradigma de entendimento que a sociedade colonizadora possuía sobre as populações nativas como sendo incapazes, passando-se agora para a compreensão destas populações enquanto sujeitos históricos capazes de assumir seus destinos e defenderem seus direitos de existência como povos detentores de culturas diferenciadas.

Diante do discutido acima, podemos considerar para este estudo, que o conceito de construção de identidade cultural de um povo está relacionado ao seu sentimento de

pertencimento a uma nação, para uma comunidade indígena Krahô, é no cotidiano da aldeia que a expressão cultural é representada através dos seus ritos, pelo relato dos seus mitos, pela comemoração de festas, pela participação em jogos, pela simbologia das cores pintadas em seus corpos e no artesanato, na organização social e cosmológica, na expressão da língua materna e pela história de luta pela sobrevivência.

Freitas (2001), em seu artigo “Ser ou não ser Mehin”, explica o porquê dos Krahô se autodenominarem “Mehin”, que significaria “nós mesmos” ou “nossa carne” na língua portuguesa. Para a denominação “Krahô”, que teria surgido mediante o contato com outras etnias indígenas, tem duas possíveis traduções: Krá (paca) e Hõ (pelo), ou seja, “Cabelo de paca” e, Ikrá (filho) e Hõ (folha), “Filhos das folhas”.

Para Hall (2006), “as culturas nacionais, não são compostas apenas por instituições culturais, mas também de símbolos e representações.” (HALL, 2006, p.50).

Analisando esta afirmação, podemos relacioná-la ao universo simbólico Krahô, constatando que a maneira como o povo Krahô se auto nomina “Mehin”, seja o reconhecimento de sua própria identidade, esses sentidos de nação estão presentes na organização social, na educação indígena tradicional, nas suas narrativas, nas memórias que conectam o presente ao seu passado e nas imagens que delas foram construídas.

Rememorando os conceitos de identidade cultural discutidos nesta seção, podemos afirmar que todos os elementos que se interligam em uma rede de representações simbólicas que dão aos indígenas Krahô o sentido de pertencimento à um povo, são o que compreende sua identidade cultural, dessa forma, qualquer situação que implique na descaracterização destes elementos é uma ameaça à identidade cultural Krahô, o que se consolida em um incômodo aos órgãos e pessoas interessadas na preservação da cultura indígena do Brasil.

Para o próximo tópico, discorreremos sobre o enfraquecimento dos saberes e tradições indígenas, provocado pela influência da cultura não-indígena que acompanha o processo de globalização e que se aproxima das aldeias Krahô.

1.4 CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO PARA OS SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ

Para compreender o termo “globalização”, iniciamos a partir de um conceito popular, no qual afirma que a globalização pode ser entendida como um conjunto de transformações que criou pontos em comum na vertente econômica, social, cultural e política desde o final do século XX e que, conseqüentemente, tornou o mundo interligado (SIGNIFICADOS, 2016)⁷.

O ritmo com que a aproximação entre as fronteiras está se acentuando desde os anos 70, está afetando a vida social em todas as nações do mundo, é o processo conhecido como globalização, que atua de forma drástica sobre as minorias étnicas, muitas vezes contribuindo para extinções precoce de povos tradicionais. Entretanto essa ideia que é aceita em termos gerais é questionada por Santos (2000), que discute conceitos de globalização como uma “fábula”, como perversidade e como uma outra globalização.

De acordo com Santos (2000), a globalização se apresenta como uma fábula porque pretende criar um mito de que o mundo pode ser uniformizado, quando na verdade as diferenças locais tendem a se aprofundar. A busca pela uniformidade é pregada pelos atores hegemônicos, mas o mundo caminha na contra mão e se torna cada vez menos unido.

Santos (2000), afirma que a globalização tem também como faceta a perversidade, porque a cada dia as nações dão passos para se aproximar-se, entretanto as desigualdades e as mazelas sociais parecem andar na contramão, as crises na saúde, na educação, na segurança pública se acentuam a medida em que o mundo se interliga.

Todavia, Santos (2000) propõe a possibilidade de surgimento de uma outra forma de globalização, que surge como uma última tentativa do homem em aproximar suas ideias, seria a partir de uma nova concepção de sócio diversidade, que pode ser edificado a partir do discurso da escassez e solidificado sobre uma filosofia que prime pela sobrevivência, estas concepções permitiria o surgimento de uma metanarrativa capaz de reescrever a história humana na terra.

⁷ Globalização. In: Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/globalizacao/> Acesso em: 26/09/2016

Sobre globalização, Hall (2006) examina as possíveis consequências deste processo e, valendo-se de suas reflexões, podemos relacioná-las com os fenômenos sociais da “pós-modernidade” no contexto indígena Krahô.

A primeira asserção evidenciada por Hall (2006) aborda as identidades nacionais que, de acordo com a sua observação, estão se desintegrando como resultado do crescimento da homogeneização cultural. Surge então a preocupação com a preservação dos saberes tradicionais dos povos indígenas, porque é sabido que o etnocídio é uma realidade bem presente para vários povos indígenas do Brasil, povos que já não existem e povos que em seu cotidiano já não praticam suas atividades tradicionais, nem mesmo conhecem o idioma de seus pais e ancestrais.

O povo Krahô, é um dos poucos povos indígenas que preservam seu idioma. As crianças são monolíngues, entre eles utiliza-se somente seu próprio idioma, mesmo os indígenas alfabetizados em língua portuguesa, ainda é perceptível seus lapsos de concordância e pronúncia.

Para manter preservado o patrimônio imaterial de uma comunidade indígena como os Krahô, que já experimentam um ambiente multicultural, são necessários esforços e iniciativas por parte das pessoas da comunidade, como também a intervenção não-indígena por intermédio de instituições que ofereçam apoio técnico.

Nessa perspectiva, o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da Universidade Federal do Tocantins, apoiado pelo programa Observatório da Educação⁹, sob a coordenação do Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, realiza um trabalho de preservação da língua Krahô, através da construção de livros didáticos e apoio educacional para esta comunidade, a exemplo do livro “Arte e Cultura do Povo Krahô, onde Albuquerque (2012), juntamente com alunos e professores da Aldeia Manoel Alves, relaciona as atividades realizadas nas aldeias: Festas - Paparuto grande, *Kwÿrti*, Festa da batata, Plantar milho, Festa de *Têre*, Festa da pensão, *Ahpynre*, *Pàrtere*, *Ahpynre*, *Catàmti*, *Catyti Jõ*, *Amjikîn*; Mitos e Narrativas -*Tokàhnã* , O Macaco e o Jabuti, Um Homem Guerreiro sem medo: *Hecahô*, A Onça e o menino, A História de *Hôhpore*, *Hitôhkrere*, *Awkê*, A Mulher Estrela; Artesanatos - cabaça, cofo, mocó maracá, miçanga, flecha, cabacinha, cuia, cinto, borduna, vassoura,

⁹ O projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” mantém convênio entre o Campus Universitário de Araguaína (UFT/ SEDUC) e Coordenação de Educação Indígena da FUNAI/Palmas, e é apoiado pelo Programa do Observatório da Educação/UFT/CAPES/INEP. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/index.php?pagina=paginas/content&paginaContent=Hist%C3%B3rico&idMenu=8>
Acesso em: 22/09/2016

cocar, a trança, maracá, pulseira, buzina, machadinha, lança, abano, espanador, arco e flecha, tapiti. Perceba que muitas das atividades não têm sequer um nome em língua portuguesa.

O povo Krahô possui uma organização social com características próprias. Nimuendaju (2001), explica que divisão ritualista da aldeia em duas metades “*Catàmjê*” e “*Wacmêjê*”, é um exemplo. Essa dualidade determina todos os ritos, como as corridas com a “Tora”, um ritual com características esportivas e de preparação guerreira, assim como toda a organização social.

O partido *Catàmjê* corresponde ao verão, o sol, o claro, o vertical, enquanto o *Wacmêjê*, é a metade do inverno, da lua e do horizontal. São as cores que serão pintadas os corpos de seus guerreiros que disputarão jogos, danças, e outros ritos. Além da administração da aldeia que obedece ao calendário tradicional, a qual no verão será governada pelo *Catàmjê* e no inverno pelo partido *Wacmêjê*. Estes são apenas alguns exemplos do que hoje ainda podemos encontrar na organização social de uma aldeia Krahô.

Com o desenvolvimento de cidades próximas como Itacajá (TO), o crescimento desordenado de plantações de soja que vem ganhando força na região que faz parte do MATOPIBA¹⁰, o desmatamento e as queimadas que destroem os recursos naturais da região e acabam por afetar a Terra Indígena Krahôlândia.

Por outro lado, recursos tecnológicos têm chegado às aldeias, a exemplo da Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde já existe escola, estão instalando um posto de saúde e energia elétrica. É possível observar na aldeia uma movimentação de motos, carros, bicicletas, celulares sendo manuseados, inclusive por crianças, computador e outras formas de tecnologia, que demonstram claramente que o ambiente tem consistentes relações multiculturais.

Voltando aos argumentos de Hall (2006), temos a segunda asserção, que afirma que as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas, estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.

O surgimento de associações e outras formas de entidades que trabalham em prol dos povos indígenas, além de diversos tratados, declarações e convênios¹¹, instituições como a

¹⁰ A expressão MATOPIBA resulta de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa expressão designa uma realidade geográfica que recobre parcialmente os quatro estados mencionados, caracterizada pela expansão de uma fronteira agrícola baseada em tecnologias modernas de alta produtividade. <https://www.embrapa.br/gite/projetos/matopiba/index.html> Acesso em: 22/09/2016

¹¹ A exemplos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948), Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho – (OIT) – das Nações Unidas (ONU,1989),

própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com programas e projetos de assistência, mesmo que nem sempre apresentem resultados satisfatórios, movimentos e manifestações de povos indígenas reivindicando seus direitos são exemplos da resistência contra o processo imposto pela globalização e pela sociedade capitalista ocidentalizada.

Eventos como os I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI), são exemplo de ações que confirmam o interesse de uma parte da sociedade em valorizar a cultura indígena.

Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas aconteceram em 2015 em Palmas (TO). De acordo com o portal EBC (2015), o evento teve a presença de mais de mil e oitocentos atletas, de 24 etnias e 23 países, concomitantemente foram realizados: o Festival Internacional da Cultura Indígena, onde foi apresentado danças e costumes; o Fórum Social e Feira Internacional de Artesanato; e, a Feira Nacional de Agricultura Tradicional Indígena; ainda fóruns com discussões com palestrantes sobre temáticas relacionadas a causa indígena, conforme programação divulgada pelo site I Jogos dos Povos Indígenas Brasil 2015¹².

Um marco para os JMPI, foi o interesse da mídia internacional, assim como a oportunidade que não foi desperdiçada de protestos diversos, que expuseram para todo mundo os problemas dos povos indígenas do Brasil. Na oportunidade da abertura dos jogos, uma liderança da etnia Xavante pediu diretamente à Presidente Dilma Roussef, que se posicionasse contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que alterava as regras para a demarcação das terras indígenas. Diante da mobilização de indígenas e de forte apelo por parte da sociedade, a proposta que dificulta a demarcação de Terras Indígenas foi arquivada. A pauta, no entanto, ainda pode “ressuscitar” nos próximos anos.

Outro protesto que marcou o evento foi promovido pelo povo Krahô, que decidiram não participar dos JMPI. A União de Caciques Krahô enviou ao articulador dos jogos, o também indígena Carlos Terena, o ofício 03/2015, que afirma que os organizadores estão usando os povos indígenas para se promover:

Como podemos participar de um evento financiado por um governo que está promovendo o genocídio de nossos parentes Guarani-Kaiowa no Mato Grosso do Sul, e em várias regiões do país? Como podemos participar de um evento da Senadora Kátia Abreu, umas das principais responsáveis

Convenção sobre Prevenção e Sanção do Genocídio (ONU,1948), Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO(UNESCO,2001), Convenção de Paris sobre Proteção do Patrimônio Intangível (UNESCO,2003), Diretrizes de Proteção para os Povos Indígenas Isolados e Contato Inicial da Região Amazônica, Grã Chaco e Região Oriental do Paraguai(ONU, 2012).

¹²Site dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas: <http://www.jogosmundiaisindigenas.com/> Acesso em 20/12/2015

pelo o avanço do movimento anti-indígena de nosso país? (CONEXÃO TOCANTINS, 2016)¹³

O posicionamento dos Krahô diante da não participação nos JMPI como forma de protesto, é um exemplo prático de resistência por parte de identidades locais contra à globalização, conforme o pensamento de Hall (2006).

Concluindo nossas reflexões sobre as afirmações de Hall (2006), concernente às possíveis consequências da globalização para as identidades culturais, na qual ele afirma que “as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades híbridas estão tomando seu lugar”. (p.69) Nessa perspectiva, é possível perceber que a relação entre tempo e o espaço está cada vez mais estreita, enquanto nas sociedades pré-modernas as relações sociais dependiam de viagens longas e caras, nas sociedades pós-modernas o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos, por um avião a jato, por satélite ou no teclado de um *smartphone*. Contudo, essas transformações não implicam em uma homogeneização das comunidades, mas na possibilidade de construção de outras identidades culturais com características próprias, sob essa concepção, as relações multiculturais tendem a se aglutinar em uma nova forma de sociedade. Não seria esse pensamento um paralelo com a ideia de Santos (2000)? Como discutimos há pouco, uma “outra forma de globalização” tem a possibilidade emergir das relações entre diferentes sociedades.

Kevin Robin (citado por HALL, 2006) explica que ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Há juntamente com o interesse “global”, um novo interesse “local”. Assim ao pensar o global em substituição ao local, seria mais acurado pensar numa nova articulação entre global e local.

Durante nossa pesquisa de campo na aldeia Manoel Alves Pequeno, pudemos constatar que esta aproximação entre o “local” e o “global” referida por Hall (2006), é claramente observável no contexto indígena Krahô, quando os meios tecnológicos de comunicação começam a fazer parte do cotidiano da comunidade, as contradições entre o “local” e o “global” acabam também por despertar reflexões sobre a “identidade” e a “alteridade”.

¹³ Fonte: CONEXÃO TOCANTINS. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-kraho-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo> Acesso em: 22/09/2016

Verificamos que as aldeias Krahô cada vez mais estão sendo invadidas por um mar de informações que cerca e inunda seu universo “local”, e a maneira pela qual essas informações estão sendo metabolizadas, deve ser motivo de reflexão, na proporção que as percepções e impressões do não-indígena dominador estão sendo vinculadas em livros didáticos, jornais impressos ou televisivos, em páginas da rede mundial de computadores, não são congruentes com a forma como os Krahô se reconhecem como pertencente a um povo indígena, por vezes expostos como exóticos, anedóticos ou mesmo bizarros nos meios de comunicação não-indígena, além de outras interpretações distorcidas ou mal intencionadas.

Temos que considerar que, de agora em diante e cada vez mais, nas aldeias Krahô, cada família estará recebendo na privacidade de sua casa, mensagens e imagens de culturas ricas, violentas e consumistas do ocidente. Estas informações virão via aparelho de TV, rádio ou páginas de internet.

Nessa mesma direção, muitas outras comunidades indígenas já têm acesso à diferentes canais de comunicação que podem possibilitar às novas gerações indígenas ou não-indígenas a enxergar suas identidades culturais a partir de suas próprias perspectivas, através da utilização de programas de rádio comunitária, sites e blogs especializados em temáticas indígenas, desenvolvidos pela própria iniciativa de algumas etnias, que já estão disponíveis na internet, estes “territórios” criados, vem a valorizar os saberes tradicionais e as identidades desses povos.

Um exemplo que tem oportunizado o fortalecimento da identidade Krahô, é no âmbito científico-educacional, a abertura para a aproximação de estudiosos, como no caso dos antropólogos Nimuendajú (2001) e Melatti (1978), que publicaram estudos sobre estes povos, respectivamente nos anos de 1946 e 1978, entre outros que se seguiram, atualmente o linguista Francisco Edviges Albuquerque vem contribuindo com projetos de pesquisa e extensão e com a publicação de livros didáticos em várias disciplinas para educação indígena, numa perspectiva bilíngue e intercultural, além da construção de uma gramática da língua Krahô que está sendo desenvolvida.

Podemos também observar o surgimento de uma geração de indígenas acadêmicos na comunidade Krahô, muitos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, principalmente na área de educação, uma prova de que os incentivos do estado por intermédio de bolsas de estudo, cotas étnicas, assim como outras oportunidades para a

comunidade, estão sendo aproveitadas como se obedecessem a mesma rota das conquistas de seu passado guerreiro.

Diante das possíveis consequências da globalização, a educação escolar se apresenta como uma estratégia para a preservação do patrimônio imaterial Krahô, a começar pelo fortalecimento dos saberes tradicionais. Este é o assunto do próximo tópico, onde discutiremos sobre a contribuição da educação escolar para a aldeia Manoel Alves Pequeno, na qual a Escola Estadual Indígena 19 de Abril oferece o ensino fundamental e médio para os jovens da comunidade Krahô.

1.5 SABERES ESCOLARES E SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL

Conforme apresentamos, ao longo das seções anteriores, a globalização está conduzindo o mundo a uma colisão cultural e étnica generalizada, de maneira que as multiculturas se aproximam por movimentos migratórios, relações cibernéticas, disputas de minorias versus exploradores e tentativas de hegemonia.

De acordo com Hall (2006), na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através da influência de outras identidades culturais que se infiltram trazendo um universo de informações.

As relações entre a identidade não-indígena e a identidade cultural indígena Krahô, verificamos uma relação de poder econômico e político desproporcional, que em muitos momentos da história, se apresentou como um cenário de desigualdade, intolerância, preconceitos e opressão. Isso pode ser compreendido como um indício de que o povo Krahô já vem enfrentando as consequências do processo de globalização, que geralmente tem como consequências, a desintegração de características culturais, em virtude de uma cultura ocidentalizada e dominadora.

As aldeias Krahô também sofrem com as consequências da globalização, mesmo nas inter-relações necessárias para que se efetue serviços de assistência social, saúde e educação, mas que são realizadas por não-indígenas, que de uma forma ou de outra, exercem influência sobre a comunidade.

Também observamos a chegada de energia elétrica na aldeia Manoel Alves Pequeno, que oportuniza recursos tecnológicos necessários à comunidade, mas que aos poucos vai atraindo o interesse dos jovens que, conseqüentemente, vão deixando de lado atividades tradicionais de seu povo em função da utilização de novas atividades de uma outra identidade cultural.

Entretanto, a educação escolar surge como uma possibilidade de se impor contra a descaracterização cultural dos povos indígenas. É o caso da Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, oferece ensino escolar para a comunidade, se apoiando em conceitos de interculturalidade, a escola se organiza em torno de um projeto político pedagógico que favorece o desenvolvimento dos jovens Krahô no contexto educacional.

De acordo com Araújo (2015), a Escola Indígena 19 de Abril, foi instalado em 1987 por Dodanin Piikên Krahô. Em 1990, a FUNAI construiu duas salas nas quais o monitor bilíngue contratado pela FUNAI, o próprio Dodanin Piikên Krahô (atualmente Cacique da aldeia Manoel Alves Pequeno) e dois professores iniciaram com a primeira fase do Ensino Fundamental. Foi somente em 2001, por meio do Decreto nº 1.196, que a escola foi reconhecida e passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO).

Figura:1 Aldeia Manoel Alves Pequeno



Desenho: Leonardo Tupên Krahô (ALBUQUERQUE, 2014)

Atualmente, especificamente no ano letivo de 2016, a Escola Estadual Indígena 19 de Abril oferece do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. As aulas acontecem pela manhã para os alunos do 6º ao 9º ano, pela tarde é a vez dos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, que vai do 1º ao 5º ano, o Ensino Médio é oferecido no período noturno.

Ao discorrer sobre o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares, Macedo (2015) afirma que os professores indígenas da Escola 19 da abril tem se esforçado para proporcionar a interculturalidade necessária para o processo de ensino. Esta intenção fica clara ao associar as narrativas locais com as narrativas universais, quando se enfatiza que as duas formas de narrativas tem sua relevância para a constituição do imaginário humano.

O diálogo entre diferentes saberes é um diálogo intercultural, uma vez que as formas de conhecer e de fazer que surgem desse bojo, oportunizam o aparecimento de novas tecnologias e ações que beneficiam as sociedades envolvidas reciprocamente. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010) É o que acontece quando as práticas educacionais desenvolvidas pela escola dialoga com as formas tradicionais de educar Krahô.

Na educação tradicional Krahô, existe o a figura do *Mē hahkrecatê* ou *Ihkrãri catê* (instrutor ou professor na língua Krahô), responsável pelo ensino dos saberes indígenas para as crianças. Os alunos acompanham o seu instrutor pela aldeia e pela mata, aprendendo conteúdos básicos sobre seu território, sua cultura e para sua sobrevivência. O processo educacional acontece de forma peculiar, o ensino é livre de qualquer determinação burocrática e a aprendizagem é coletiva e colaborativa.

Foto 1: Grupo de Crianças Contemplando a Aldeia



Foto: Vincent Carelli, 1983 (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2017)

Esta imagem (Foto 1), mostra um grupo de crianças contemplando a paisagem de uma aldeia Krahô nos anos 80, é possível que este seja um momento de aprendizagem nos moldes da educação tradicional, pode também ser um momento de descanso depois de uma caminhada de novas descobertas, pois se trata de uma visão panorâmica do território onde vivem e da estrutura circular da aldeia, com suas casas, ruas e pátio. São nestes lugares que se desenvolve o universo lúdico e a corporalidade Krahô.

Pelo que observamos em nossa pesquisa, as atividades em grupo é uma característica da infância Krahô, na educação tradicional, os momentos de estudo e de aprendizagem dependem da interação entre as crianças, mas também da intervenção dos adultos.

Quando perguntado sobre como lhe foi ensinado a correr com a tora, o membro da comunidade Jahaj Krahô (2015) informou que brincava de corrida com tora desde criança, mas somente com cerca de 10 anos que começou a participar junto com o grupo de adolescentes, quando completou 15 anos, já corria com os adultos. Sobre o processo de educação tradicional Krahô, ele evidenciou como era o relacionamento com o instrutor:

O instrutor ensinava os crare¹⁴ a correr com a tora, ensina também corridas, danças, cantoria, caçada [...] As crianças escolhem o que querem ser, correr, cantar, ser chamador, eu escolhi ser corredor, queria correr com tora pesada. [...] Alguns não queriam participar porque não gostam, então ficavam assistindo [...] Mas quando a criança não queria participar por teimosia, o instrutor castigava, passava pimenta, os pais entregavam a responsabilidade para o professor. [...] Eu participo porque gosto e levo meu filho. [...] Hoje em dia as crianças participam de atividades indígenas e de outras. (JAHAJ KRAHÔ, 2015)

Além de informações sobre o processo histórico da educação Krahô, a fala acima elucida a visão de um membro da comunidade sobre as duas formas de ensinar (a educação tradicional e a educação escolar), o reconhecimento de conteúdos educacionais, o papel do professor para o processo educacional e sua interação com os educandos, assim como a presença da interculturalidade como um novo saber da aldeia.

A interação dos saberes tradicionais e com os saberes escolares, é aceita dentro de uma perspectiva intercultural, que acontece na propedêutica dos conteúdos da educação indígena, como por exemplo, ao abordar temas como desenvolvimento sustentável e globalização, os assuntos podem ser discutidos e relacionados com a cosmologia Krahô, “para este povo, todos os elementos do universo estão interligados, uma realização do hoje

¹⁴ Crare – Criança na língua Krahô

será refletido no amanhã” (MACEDO, 2015. p.84), essa concepção pode ser entendida como uma ideia aprofundada de globalização.

Segundo Macedo (2015), as ações da Escola 19 de Abril tem procurado estabelecer interações entre escola e sociedade. Entretanto, a efetivação de uma escola indígena diferenciada enfrenta algumas inviabilidades quando deparada com a forma não-indígena ocidentalizada de conceber a “educação”.

Essa realidade é claramente observada quando a relação tempo e espaço indígena é confrontada com as normas e exigências da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), que estabelece prazos para concluir relatórios, preencher diários e outras formalidades da instituição educacional. Esta dinâmica não é compreendida pelos alunos indígenas e, por este motivo, muitas vezes é ignorada. (MACEDO, 2015)

Outro exemplo de impasse, quando nos referimos à interculturalidade no contexto escolar Krahô, é a noção de lugar, de espaço e de território. Na escola, o ambiente é formal e fechado, os limites são estabelecidos pelas paredes e portas das salas de aula. Porém a noção de espaço para os indígenas Krahô é expandida, o território Krahô não tem estes limites, porque este lugar faz parte de sua casa, portanto, sendo a escola dentro da aldeia, a circulação de outros membros da comunidade nos locais onde são desenvolvidas as aulas e outras ocorrências da escola é aceita com naturalidade, esta situação é impensável nas escolas não-indígenas das grandes cidades, até mesmo por uma questão de segurança.

Essas características observáveis na educação escolar indígena Krahô, demonstra a importância da abordagem intercultural para promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre a outra, ao mesmo tempo que favorece a um ambiente de respeito às diferenças, de solidariedade e de justiça social. Por esse motivo, voltaremos a discutir e estabelecer conceitos de interculturalidade no capítulo 4.

Para planejamento de ensino e projeto político pedagógico embasado em princípios que articulam os saberes tradicionais indígenas aos saberes escolares, a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, utiliza o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) e a Proposta Pedagógica da Educação Indígena do estado Tocantins (SEDUC, 2013), que sugerem como referencial pedagógico para educação indígena, os saberes próprios indígenas e os saberes escolares.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Educação Indígena (SEDUC, 2013), os saberes próprios indígenas estão divididos em: Manifestações culturais; Contação de histórias e Produção textual; Saúde Indígena; e, Educação Indígena. Enquanto que os saberes escolares, que se constituem nas habilidades, procedimentos e práticas imanentes dos conteúdos das disciplinas escolares, que são organizadas nas seguintes áreas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua portuguesa, Língua indígena, Arte e Cultura e Educação Física;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso;
- Parte Diversificada: Histórica e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna.

É importante ressaltar que na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, a disciplina Língua indígena ensina *Mêhĩ Jarkwa*, a língua materna do povo Krahô.

Relacionando o elemento lúdico-corporal do povo Krahô, enquanto saber indígena, com os saberes escolares que tratam da cultura corporal de movimento, podemos constatar que diferentes disciplinas podem abordar esta temática. Vejamos as disciplinas da Proposta Pedagógica da Educação Indígena (SEDUC, 2013) citadas acima, a corporalidade Krahô pode aparecer como conteúdo pedagógico tanto na Educação Física, como no Esporte e Lazer e em Arte e Cultura, vai depender do enfoque que o professor pretende atribuir ao assunto.

Em reunião com os professores indígenas Cahxêt Krahô (2016), Kõnry Krahô (2016), Cõtât Krahô (2016) e Tupẽn Krahô (2016), onde dialogamos sobre jogos, esportes, brinquedos e Jogos Krahô, os auxiliares de pesquisa informaram que na Escola Indígena 19 de Abril, semanalmente eram ensinados aos alunos conteúdos da cultura corporal de movimento, foram mencionadas aulas de danças, corridas, corridas com tora, peteca, arco e flecha e futebol. Também foi citada a confecção artesanal de canoinhas de madeira, jogos de quebra-cabeça, carrinhos de buriti, brinquedo de vai-e-vem com uma roldana de madeira presa com cordão (não souberam informar o nome indígena), brinquedos de instrumentos de som, brinquedos com barbante para entrelaçar os dedos, todos brinquedos e brincadeiras ensinados como conteúdo das aulas de Educação Física.

Neste capítulo, tivemos a pretensão de abranger aspectos que estão diretamente relacionados com o processo identitário do povo indígena Krahô, para tanto, procuramos fazer uma explanação que relacionasse a historicidade e a territorialidade Krahô com a construção dos seus saberes tradicionais. A compreensão destes fatores são relevantes para o nosso objetivo de discutir o universo lúdico-corporal do povo Krahô e as possibilidades de introduzi-los no currículo escolar indígena, considerando tanto os saberes tradicionais do povo Krahô como os que fazem parte dos saberes escolares, mas nos delimitamos a explorar apenas no âmbito da disciplina Educação Física.

No capítulo 3, explicaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para este estudo, também discorreremos sobre os autores que contribuíram para a fundamentação teórica e as temáticas abordadas nos capítulos e seções.

2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Com o propósito de descobrir qual a contribuição da Educação Física para educação escolar indígena Krahô, no sentido de valorizar, preservar e resgatar os saberes tradicionais deste povo, acreditamos que a etnografia, enquanto abordagem metodológica, seja a mais apropriada para essa finalidade. Nesse seguimento, o objetivo deste capítulo é explicar os procedimentos metodológicos realizados para o alcance dos resultados da pesquisa.

2.1 SÍNTESE METODOLÓGICA

Neste estudo, tivemos a pretensão de discutir a respeito das contribuições da Educação Física para educação escolar indígena Krahô e, ao longo do percurso, apresentar uma abordagem pedagógica apropriada às especificidades deste contexto, capaz de oferecer um referencial curricular para o ensino da Educação Física Escolar Indígena Krahô numa perspectiva intercultural e bilíngue.

Em outros termos, o objetivo geral deste estudo é apresentar embasamento teórico para a construção de uma proposta de referencial curricular para a Educação Física escolar indígena Krahô, numa perspectiva intercultural e bilíngue.

Enquanto objetivos específicos, são os seguintes:

- Registrar as atividades lúdicas do povo Krahô, desde aquelas que já não são conhecidas pela juventude da aldeia, até as praticadas atualmente na comunidade;
- Analisar as atividades corporais e culturais do cotidiano Krahô, seus significados e sua aplicabilidade ao contexto educacional;
- Verificar os conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física da educação escolar indígena Krahô;
- Descobrir qual a contribuição dos “Jogos Tradicionais do Povo Krahô” para a valorização, preservação e resgate da identidade cultural deste povo, assim como sua possível contextualização no ensino escolar indígena.

Uma pesquisa de base interpretativista deve iniciar a partir de perguntas exploratórias. Os questionamentos levantados devem ser constituídos como problemas, para que as atividades do processo investigatório que acontece em campo de pesquisa, possam ter a função de solucionar progressivamente as perguntas exploratórias (ERICKSON, 1990).

De acordo com os objetivos propostos, tivemos como perguntas exploratórias:

- Qual a abordagem pedagógica apropriada para o ensino da Educação Física escolar indígena Krahô?
- Quais conteúdos devem fazer parte do currículo da Educação Física escolar Krahô numa perspectiva bilíngue e intercultural?
- Quais são as atividades lúdicas tradicionais do povo Krahô?
- Quais as modalidades que fazem parte do evento etno esportivo: Jogos Mundiais dos Povos Indígenas e Jogos Tradicionais do Povo Krahô?
- Quais os conteúdos ensinados pelos professores indígenas na Educação Física da Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno?
- Quais as possíveis contribuições da Educação Física escolar indígena para o processo educacional do povo Krahô?

Para a delimitação do tema desta pesquisa, respeitamos o princípio da autodeterminação recomendado pelo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), este fundamento concede aos povos indígenas o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro.

Por consequência, fizemos o primeiro contato com a comunidade em setembro de 2015, na oportunidade, fui apresentado pelo Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque às lideranças indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno, onde manifestamos o nosso propósito em desenvolver um projeto de dissertação de mestrado voltado para o estudo da corporalidade do povo Krahô. No entanto, a escolha de um tema que atendesse às necessidades da comunidade, foi tomada pela liderança indígena Renato Yahé Krahô, que sugeriu um estudo que abordasse os “jogos” do povo Krahô. A partir da escolha do tema, pudemos então delimitar a pesquisa, que recebeu o título: Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como de base etnográfica, uma modalidade de investigação das ciências sociais que surgiu a partir da antropologia cultural e sociologia qualitativa e se encontra na família da metodologia interpretativa e qualitativa.

De acordo com Geertz (1989), a etnografia tem a tarefa de interpretar tudo que possa ser expresso pelo ato simbólico, que é o papel da cultura humana:

O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. (GEERTZ, 1989, p.20)

A pesquisa etnográfica procura descrever, interpretar e compreender as relações de um determinado grupo de pessoas em seu contexto cultural. Numa pesquisa etnográfica, os dados são obtidos pela intensa pesquisa de campo, através de variados instrumentos de pesquisa, onde a observação participante e as entrevistas são os principais. Na análise dos dados, a codificação e construção de padrões que reflitam a cultura dos participantes em consonância com o tema estudado. (GEERTZ, 1989)

De acordo com Geertz (1989), a antropologia interpretativa apresenta a cultura como seu objeto de estudo, por meio da interpretação dos significados apresentados pelos diversos sujeitos nas práticas sociais de determinada realidade, onde a vida social é organizada por meio de símbolos, sinais, representações que demonstra as várias maneiras que os seres humanos manifestam para construção de suas vidas.

Dessa forma, ao estudar o universo lúdico-corporal e os saberes tradicionais enquanto processos identitários culturais do povo Krahô, nos fundamentamos no método etnográfico, por considerá-lo a estratégia que melhor atende à demanda de dados referentes à valores de ordem simbólica que estão presentes no comportamento social humano.

No intuito de gerar dados e possibilitar nossa interpretação, optamos pela utilização de diferentes instrumentos de pesquisa, nesse seguimento, realizamos procedimentos com observação participante, entrevista aberta, análise documental e diário de campo.

Observação participante – o propósito da observação foi obter informações sobre a cultura e o processo educacional do povo Krahô, utilizando os recursos dos próprios órgãos do sentido.

A pesquisa de campo foi realizada com a comunidade da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, Terra Indígena Krahôlândia, município de Goiatins, no estado do Tocantins.

Durante nossas visitas à aldeia, tivemos a oportunidade de acompanhar o cotidiano da aldeia Manoel Alves Pequeno, como também as atividades educacionais da Escola

Estadual Indígena 19 de Abril. Nas oportunidades, observamos em especial as atividades do universo lúdico-corporal, procurando estabelecer uma convivência intercultural como mediadora das interações sociais.

A relevância da observação participante se aplica principalmente no momento que procuramos compreender a corporalidade indígena Krahô, considerando o corpo em movimento em sua complexidade em elementos simbólicos que comunicam a cada gesto suas intensões e seus conhecimentos, é através da linguagem não-verbal presente na expressão corporal que buscamos interpretar os aspectos culturais do povo Krahô.

De acordo com Matthiesen et al (2009), os gestos e os movimentos fazem parte da expressão do corpo e são recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações.

Portanto, acreditamos que linguagem corporal é um dado etnográfico que deve ser usado na interpretação das manifestações da cultura indígena Krahô.

Foto 2: Atividades Festivas e Ações Educativas na Aldeia Manoel Alves Pequeno



Foto: Francinaldo Leite (2016)

Segundo Matthiesen et al (2009), existem vários tipos de linguagem, dentre as quais a linguagem corporal, que consiste em códigos e expressões usadas por determinados grupos em certas situações, portanto são códigos que podem ser transmitidos e compreendidos através da fala, da escrita, da leitura, da arte e do corpo.

Já para Maingueneau (2008), a corporalidade vai além da compleição física e da maneira de vestir, mas o *ethos*¹⁵ está relacionado também ao modo de se mover-se no espaço social, é uma disciplina tácita do corpo apreendida pelo comportamento. Esse *ethos* recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados às representações coletivas.

A corporalidade como linguagem é um mecanismo de expressão cultural, sobre esta capacidade de comunicação Geertz (1989, p.27) explica que “as culturas são estruturas de significado através das quais os homens dão forma às suas experiências”, dessa forma, a linguagem corporal possui significados que se diferenciam entre os grupos sociais, mesmo para os grupos que utilizam o mesmo idioma de comunicação verbal. Por conseguinte, não basta conhecer a língua falada em de um determinado grupo social, é preciso estarmos inseridos neles para compreender sua forma de expressão, tanto os códigos verbais quanto os não-verbais.

A expressão de códigos do elemento lúdico e corpóreo Krahô, representa nossa principal fonte de dados etnográficos, é a partir da interpretação da linguagem corporal presente nas atividades lúdicas do cotidiano, das festas ou das atividades escolares que subsidiamos nossas discussões.

Entrevista aberta – Com o propósito de gerar informações relevantes para pesquisa, realizamos entrevistas com membros da comunidade, professores indígenas e profissionais da educação não-indígenas ligados à Escola Estadual Indígena 19 de Abril e lideranças indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno.

¹⁵ *Ethos* é uma palavra de origem grega, usada para descrever um conjunto de hábitos ou crenças que estão na educação de uma comunidade ou de uma cultura. Em sociologia e antropologia, o *ethos* são referentes aos costumes e traços comportamentais que distinguem um povo, uma nação, uma cultura, como por exemplo o *ethos* dos indianos. Fonte: In: Significados. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/ethos>. Acesso em: 03/04/2017.

Utilizaremos o termo auxiliar de pesquisa ao nos referirmos aos participantes deste estudo, porque além de serem observados e entrevistados, suas explicações contribuíram para compreensão e interpretação dos dados etnográficos encontrados.

Durante as entrevistas, priorizamos o diálogo aberto em detrimento à questionamentos extensivos, como estratégia de obter informações relevantes de forma espontânea por parte do auxiliar de pesquisa entrevistado. Nesse sentido, consideramos estes momentos de construção de conhecimento imprescindíveis para a pesquisa, onde contamos com a total cooperação dos entrevistados, que se prestaram a explicar com clareza, embora com as limitações impostas pelo bilinguismo, assuntos relacionados às tradições, danças, músicas, representação das práticas sociais, os rituais e eventos festivos, técnicas artesanais, assim como o processo educacional dessas atividades, tanto nos métodos tradicionais, como nas práticas escolares.

Fizeram parte da pesquisa, na qualidade auxiliares de pesquisa, professores indígenas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, lideranças indígenas e membros da comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno.

Foto 3: Auxiliares de pesquisa: 1.Cacique Dodanin Piikên Krahô; 2. Secundo Krahô; 3. Leonardo Tupên Krahô; 4. Renato Yahé Krahô; 5. Getúlio Kruwakraia Krahô 6. Roberto Cahxê Krahô 7. Reinaldo Pereira Jahaj Krahô.



Foto: Francinaldo Leite (2016)

Na foto 3, vemos imagens dos auxiliares de pesquisa durante momentos de nossa pesquisa de campo na aldeia Manoel Alves Pequeno, suas contribuições tornaram possíveis a realização deste estudo, a aplicação deste instrumento, possibilitou a compreensão e a interpretação de itens como ritos, jogos, brinquedos e conteúdos escolares.

Análise documental – Tivemos a precaução de apreciar documentos referentes ao funcionamento escolar, como planejamentos e projetos pedagógicos, planos de aula e materiais de aula da unidade escolar. Verificamos registros fotográficos das atividades realizadas relacionadas com o tema de nossa pesquisa. Tanto o material encontrado na aldeia Manoel Alves Pequeno, como nos arquivos do acervo do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da Universidade Federal do Tocantins. Não podemos deixar de mencionar, a análise de imagens e vídeos disponibilizados na internet, que possui material extenso sobre manifestações da cultura indígena, incluindo registros do povo Krahô.

Diário de Campo – Neste instrumento ficaram registradas informações, observações, bem como as reflexões que surgiram durante toda a pesquisa. O diário de campo foi utilizado como uma forma de registro de tudo o que se diz respeito aos assuntos pesquisados: entrevistas, materiais, observações, apontamentos, datas, dados de bibliografias consultadas, endereços, transcrições sintéticas de livros, revistas, visitas, apontamentos e orientações.

Da Matta (1978) compara a etnografia com um rito de passagem, na qual o etnólogo passa por três fases fundamentais para discorrer uma determinada temática. Em um primeiro momento, o trabalho se dá a nível **teórico-intelectual**, no qual o pesquisador está distante dos outros seres humanos, da comunidade, da classe social, do mito, do grupo, da categoria cognitiva, do ritual, do sistema de relações sociais e de parentesco, do modo de produção, do sistema político, e todas as situações que busca ver, encarar, enxergar, perceber, estudar, classificar, interpretar e explicar.

Na segunda fase, **período prático**, o autor (1978, p.2) tece o comentário que se encaixa no nosso contexto: “A pergunta, então, não é mais se (...) a tribo Y tem corridas de tora e metades cerimoniais, como os Krahô ou Apinayé, mas de planejar a quantidade de arroz e remédios que deverei levar para o campo comigo.” Portanto, é a fase em que nos deparamos com a realidade das especificidades e relatividades da própria experiência.

A fase que finaliza a pesquisa, a fase **pessoal** ou **existencial**, é quando as constatações se aglutinam e nos damos conta de que estamos entre duas realidades: a nossa cultura e a

cultura do outro. É quando se conclui a dupla tarefa de transformar o exótico em familiar ou transformar o familiar em exótico (DA MATTA, 1978).

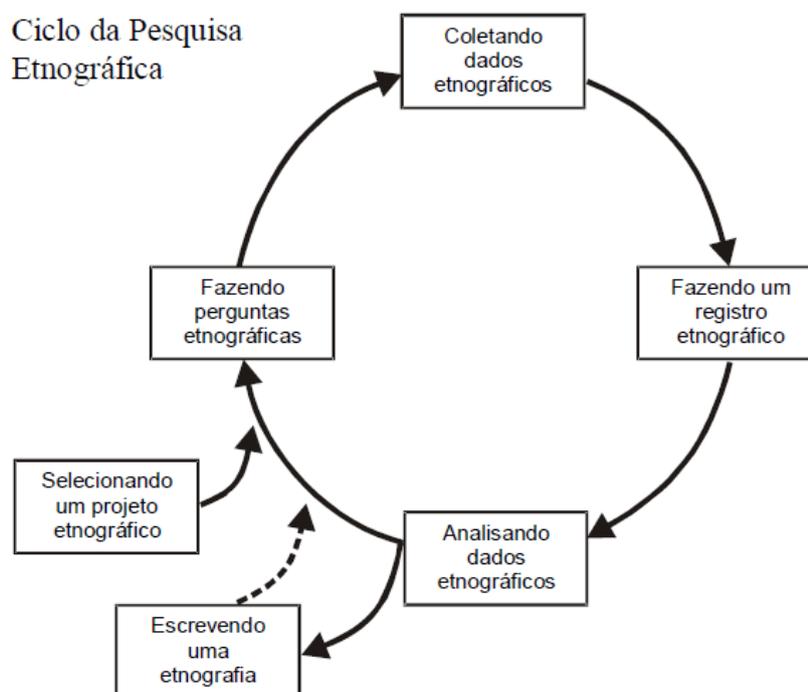
Desse modo, conforme o decorrer de cada etapa da pesquisa, o etnógrafo passa por uma “evolução” em termos de superação de concepções que apareciam distorcidamente em um plano teórico para uma visão construída a partir da vivência, na qual a prática se efetua pela imersão total na cultura estudada.

Por esta razão, a conclusão de cada ação metodológica representa uma etapa de amadurecimento do próprio pesquisador, no sentido de familiarizar-se com seu objeto de estudo. Por consequência, os procedimentos metodológicos deve seguir uma coerência na sequência das atividades que facilite seu desenvolvimento.

Enquanto procedimentos metodológicos, desta pesquisa de base etnográfica, optamos por nos orientar pelo ciclo da pesquisa etnográfica que detalha as ações do processo, que inicia-se com a seleção do projeto e continua com a realização dos questionamentos, coleta e registro de informações, análise e interpretação dos dados etnográficos e redação do texto.

No quadro 2, apresentamos o ciclo de ações de uma pesquisa etnográfica proposto por Spradley (apud NEVES, 2006) e discutiremos as etapas na sequência:

Quadro 2: Ciclo da Pesquisa Etnográfica de Spradley



FONTE: (SPRADLEY apud NEVES, 2006)

Seleção do projeto etnográfico: Nesta etapa, como explicado acima, o tema foi proposto pela comunidade em questão, a partir do conhecimento prévio oferecido: a nossa área de formação: “Educação Física” e a área de concentração do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT).

Toda etnografia, tem como o único problema, descobrir o conhecimento cultural que as pessoas usam para organizar seu comportamento e interpretar a experiência. (SPRADLEY apud NEVES, 2006). Partindo desse pressuposto, a nossa proposta iniciou-se com a tarefa de descobrir quais os saberes tradicionais Krahô e suas contribuições para educação física indígena bilíngue e intercultural.

Fazendo perguntas etnográficas: De acordo com Neves (2006), toda etnografia começa com perguntas descritivas gerais, que levam às informações que serão analisadas, na sequência, as perguntas estruturais e contrastantes aparecem, que levam a observações focalizadas.

Nos primeiros contatos com os participantes, os auxiliares de pesquisa, a ideia central era instaurar uma relação de confiança, à medida que os diálogos ganharam fluxo, os questionamentos começavam a aparecer. Nas outras visitas, quando foi dada continuidade nas mesmas questões ou feitas outras perguntas, pudemos contar com melhor espontaneidade nas explicações, o que nos propiciou uma coleta de dados que permitiu uma melhor inteligência.

Coletando informações etnográficas: Um mapeamento inicial do local é necessário que seja realizado. Schatzman e Strauss (apud Neves, 2006) sugere que o etnógrafo faça um mapa social, um mapa espacial e um mapa temporal. O objetivo é levantar dados como o número e tipos de pessoas, hierarquia, divisão de trabalho, localização das pessoas, equipamentos, salas, fluxo de pessoas, horários, reuniões e rotinas.

Tomando os cuidados éticos necessários, principalmente no tocante à privacidade das pessoas da comunidade, as nossas visitas aconteceram em períodos de no mínimo 3 dias. Na dinâmica da observação participante, incluiu interação com os membros da aldeia Manoel Alves Pequeno e a comunidade escolar da Escola Indígena 19 de Abril, visita aos rios e córregos adjacentes à aldeia, lugar frequentado para as necessidades diárias dos moradores da aldeia. A convivência incluiu uma jornada de 6 horas pela mata com um grupo de indígenas, o objetivo da caminhada era encontrar a árvore que seria cortada para a corrida com toras, a árvore foi cortada, esculpida e deixada no local para ser carregada no dia

seguinte. Na ocasião, tivemos a oportunidade de observar toda a movimentação de preparação para o rito, situação que contribuiu para compreensão dos significados simbólicos envolvido no universo lúdico-corporal do povo Krahô.

Fazendo o registro etnográfico: para a concretizar esta parte da pesquisa, utilizamos o diário de campo e câmera fotográfica para fazer registro das observações, notas, insights teóricos e metodológicos, fotografias, filmagens, mapeamentos, documentos, entrevistas.

No registro etnográfico, também foi englobado o contato com a cultura indígena fora da aldeia, a exemplo de nossa participação nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em outubro de 2015, na cidade de Palmas-TO, como também em outros espaços de convivência intercultural em eventos, a exemplo do I Seminário do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFT) e Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas (NEPPI/UFT), realizado no período de 12 a 14 de abril de 2016, na Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína.

Analisando os dados etnográficos: Numa pesquisa qualitativa, a análise dos dados exige o pensar consciente, sistemático, organizado e instrumental, portanto a reflexividade está sempre presente. (NEVES, 2006). O próprio Geertz (1989, p.20), afirma que “a etnografia é uma descrição densa.” Portanto, para interpretar os dados etnográficos desta pesquisa, o conhecimento dos fundamentos teóricos que norteiam a cultura e o conhecimento dos saberes tradicionais Krahô são indispensáveis. Conhecimentos conquistados através da imersão na cultura Krahô, pela convivência no cotidiano da aldeia, na observação participante dos ritos, eventos festivos, atividades lúdicas e laborativas.

Escrevendo uma etnografia: Escrever faz parte do ciclo da pesquisa, uma etnografia força o investigador em um maior e mais intenso tipo de análise e coloca o problema da apresentação dos resultados. (NEVES, 2006)

No processo de dissertar, percebemos a conexão entre todas as fases e variáveis da pesquisa, a coesão entre os princípios teóricos e as práticas observadas, no caso de nosso estudo, onde a tarefa consiste em interpretar os valores simbólicos presentes no elemento lúdico-corporal Krahô, é o momento em que o esforço se concentrou em tornar significativa todas as experiências vividas.

Na observação das atividades lúdico-corporais e ritos Krahô, nos procedimentos didáticos que acompanhamos na escola indígena e no cotidiano da aldeia Manoel Alves

Pequeno, o olhar etnográfico foi buscado no intuito de encontrar os dados que seriam relevantes para o desenvolvimento de cada capítulo desta pesquisa.

2.2 CUIDADOS ÉTICOS

Para o desenvolvimento de qualquer pesquisa científica, é imprescindível a observação de aspectos éticos envolvidos em todas as etapas previstas no cronograma do projeto. Os cuidados éticos estão relacionados com a integridade da pesquisa, com a postura do pesquisador, com o uso responsável dos dados levantados, com a veracidade das informações e com a fundamentação das interpretações dos resultados.

Para este estudo, foi necessário considerar riscos e benefícios dos procedimentos a serem realizados, uma das razões é o fato de que a aldeia Manoel Alves Pequeno é relativamente distante das aglomerações das cidades, portanto o pesquisador visitante deve ter o cuidado de não ser um vetor de doenças infecto contagiosas.

Para evitar este problema, providenciamos uma consulta a um profissional médico para detectar alguma possível doença infecciosa. Como também foi providenciado a vacinação contra doenças regionais orientada e prescrita pelo médico.

Também foi tomado os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo e que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes observada durante a coleta de dados.

A todo momento foi respeitado o direito de não participar da pesquisa, em caso de recusa em ser participante de qualquer instrumento, o mesmo foi encerrado imediatamente com o mesmo agradecimento oferecido aos participantes.

Para a efetivação de um contato harmonioso entre representantes de diferentes sociedades, apoiamo-nos no conceito de interculturalidade, que é uma tendência compromissada com a busca de alternativas que proporcionem práticas de convivência entre culturas, superando o horizonte da tolerância às diferenças com o objetivo de transformar os processos de interação entre os povos.

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentadas na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, que estabelece

diretrizes e normas para pesquisas Envolvendo Seres Humanos, esta eticidade da pesquisa implica em:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (*autonomia*). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (*beneficência*), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (*não maleficência*);
- d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (*justiça e equidade*). [sic] (BRASIL, 1996, p.2)

Visando o respeito devido à dignidade humana, utilizamos o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) com todos os auxiliares de pesquisa deste trabalho, exigência de toda pesquisa com indivíduos ou grupos que por si ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa, veja a relação de documentos providenciados e que se encontram em anexo:

- i. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) com todos os auxiliares de pesquisa
- ii. Anuência da liderança indígena
- iii. Autorização da FUNAI
- iv. Carta Apresentação do Orientador
- v. Anuência da diretora da Escola Indígena 19 de Abril
- vi. Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Plataforma Brasil
- vii. Solicitação de Mérito Científico ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Neste capítulo, os procedimentos metodológicos foram explanados com a pretensão de esclarecer a forma como foi conduzido o processo investigatório. No próximo capítulo, discutiremos a respeito das tendências pedagógicas que a Educação Física atravessou no século XX e quais as perspectivas para a educação escolar indígena Krahô intercultural e bilíngue. Nesse sentido, ingressaremos no universo lúdico-corporal Krahô, apresentando a função cultural do jogo e do brinquedo na expressão de seus saberes.

3 ABORDAGEM CULTURAL PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

Ao longo do século XX, o Brasil passou por mudanças nos planos político, econômico, social e cultural que marcaram a sociedade brasileira com fatos e acontecimentos. A escola não passou imune às transformações sociais e o ensino da Educação Física escolar foram influenciados.

De acordo com os momentos históricos e suas mudanças, diferentes tendências pedagógicas foram surgindo para se adequar à realidade social brasileira, estas concepções de ensino da Educação Física tornaram-se paradigmas que continuam impregnados nas práticas atuais, porém com uma notável necessidade de serem superadas em função de uma perspectiva que promova o desenvolvimento humano para a cidadania, com dignidade e justiça social, principalmente quando nos referimos à educação escolar indígena.

Em consequência à esta realidade, faremos neste capítulo uma reflexão acerca das abordagens tradicionais da Educação Física e suas consequências para a educação indígena Krahô. Propondo uma abordagem pedagógica cultural, que possa assegurar ao ensino da Educação Física indígena Krahô, uma perspectiva bilíngue e intercultural.

Com essa pretensão, adentraremos no universo lúdico-corpóreo Krahô, explorando o valor simbólico do jogo e do brinquedo para a identidade cultural desse povo indígena.

Na primeira seção deste capítulo 3, apresentaremos as principais abordagens pedagógicas da Educação Física e suas possíveis consequências para a educação escolar indígena Krahô, como também apresentaremos a abordagem cultural como uma proposta de superação dos paradigmas históricos das abordagens tradicionais.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CONTEXTO INDÍGENA KRAHÔ

Os acontecimentos históricos que marcaram a sociedade brasileira no século XX, provocando transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetaram e influenciaram todas as camadas da sociedade, inclusive no contexto educacional.

Na escola, o ensino da Física foi diretamente influenciado, exigindo mudanças de comportamento e concepções nos conteúdos e no ensino.

Para entender os paradigmas históricos e as perspectivas de ensino, começamos pelos anos 60, quando a Educação Física escolar estava pautada no modelo de ginástica europeu, onde o principal objetivo era desenvolver nos jovens estudantes brasileiros, corpos saudáveis e movimentos harmoniosos.

A partir da década de 70, a Educação Física recebeu forte influência da área médica, comprometida com o desenvolvimento da saúde, esta concepção era compactuada com os militares que governavam o país, pois para eles era interessante uma juventude fisicamente apta e nacionalista. (DARIDO, 2003)

Foi nesta mesma época que os esportes passaram a ser objetivados, pois ao inserir nos estudantes valores esportivos, era também possível se aproximar dos mesmos conceitos de saúde e nacionalismo preteridos pela geração anterior, onde valores estéticos e o patriotismo, estão relacionados com o conceito de educação procurada pelos militares. (BETTI, 1991)

De acordo com Darido (2001), somente nos anos 80 que alguns autores da área de Educação Física, passaram a demonstrar descontentamento com o legado da Educação Física higienista, militarista e esportivista, e passaram a propor diferentes concepções pedagógicas, na tentativa de superar essa tendência em compreender o educando exclusivamente em seus aspectos biológicos, negando a ele as possibilidades de compreender sua corporeidade em perspectivas mais abrangentes, onde aspectos cognitivos, sociais e culturais possam ser também contemplados. Darido (2001) ainda argumenta que as abordagens pedagógicas que mais tiveram impacto, no sentido de propor uma Educação Física mais abrangente e renovada foram a psicomotricista, a desenvolvimentista, a construtivista, que davam um enfoque psicológico e as correntes críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória), que atribuíram à Educação Física no contexto escolar, um enfoque sociocultural.

As características e metas das abordagens pedagógicas tradicionais da Educação Física, geralmente estão em desacordo com os fundamentos da educação escolar indígena, para compreendermos melhor esta afirmação, faremos uma discussão sobre essas tendências, em função da perspectiva cultural que pretendemos propor neste trabalho

As intenções e os procedimentos didáticos propostos nas abordagens pedagógicas foram historicamente inauguradas no passado a partir de livros e documentos, entretanto, no

cotidiano das escolas brasileiras, as mesmas continuam a ser reproduzidas e defendidas por alguns professores no presente, constatamos isso ao encontrar disponível nas plataformas de pesquisa de internet, inúmeras pesquisas com temáticas que evidenciam dados preocupantes sobre a prática docente em Educação Física no sentido das abordagens pedagógicas tradicionais. É o exemplo da pesquisa: “Os significados da educação física na perspectiva dos estudantes do ensino médio: um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre” (FERNANDES RODRIGUES, 2016), que apresenta a visão que os estudantes do ensino médio têm da Educação Física escolar, que segundo eles, seria uma educação física esportivizada e com foco na promoção da saúde, para estes estudantes, essa abordagem e a forma como o professor ensina os conteúdos, são fatores desmotivantes.

Discutiremos na sequência, as principais abordagens pedagógicas e seus possíveis efeitos para a educação indígena Krahô:

Abordagem Higienista – Nesta concepção, dominante no Brasil até década de 1930, a preocupação central eram os hábitos de higiene, a melhoria das capacidades orgânicas e a qualidade do movimento corporal (DARIDO, 2003). Inspirada no método europeu de ginástica, procuravam capacitar indivíduos à indústria e à prosperidade da nação.

Essa perspectiva de ensino em Educação Física, ainda é fortemente defendida em algumas escolas brasileiras, quando os professores não conseguem desarticular a escola da meta de inserir o aluno no mundo do trabalho, todos nós já escutamos a famosa frase “o estudo prepara para o futuro.”, que se encaixa perfeitamente nos interesses das grandes empresas que enxergam as escolas como produtoras de mão de obra cada vez mais barata, para uma sociedade capitalista ocidentalizada, compreendemos que isto seja reconhecido como “progresso”, mas numa comunidade tradicional, significa a extinção social.

Podemos até visualizar as consequências de uma Educação Física higienista numa escola indígena Krahô, visto que os interesses do capitalismo são a principal causa da destruição dos recursos naturais que afetam a terra indígena Krahôlândia. A exemplo do MATOPIBA¹⁷, que avança no estado do Tocantins em direção aos territórios indígenas, incluindo o território do povo Krahô, já contornado pela devastação ambiental proporcionada pelo agronegócio. Portanto, não é difícil deduzir que, uma Educação Física

¹⁷ Região considerada a grande fronteira agrícola nacional da atualidade, o Matopiba compreende o bioma Cerrado dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia e responde por grande parte da produção brasileira de grãos e fibras. Fonte: <https://www.embrapa.br/tema-matopiba> Acesso em: 22/09/2016.

escolar indígena a serviço do MATOPIBA, estaria certamente objetivada a descaracterizar e destruir a cultura do povo Krahô.

Abordagem Militarista – As tensões no mundo se voltam para as guerras, o interesse de possuir uma juventude saudável e forte, disposta a defender sua pátria, é o que sustenta as aulas de Educação Física, completamente biologicista. De acordo com Ferreira e Sampaio (2013), esta fase vai de 1930 à 1945, quando a relação “aluno-professor” abandona a postura “paciente-médico”, da abordagem Higienista, e passa a vigorar como “recruta-sargento.”

No tocante ao ensino escolar da Educação Física, esta é a fase da seleção dos mais habilidosos e fisicamente privilegiados, para tanto, a figura centralizada no professor representava a autoridade, que obrigava os alunos a repetir os exercícios em busca de aperfeiçoá-los e melhorar o condicionamento físico, tudo em busca de desenvolver a disciplina, a obediência, o civismo e o patriotismo.

Na época atual, também existem professores simpatizantes do militarismo na Educação Física. Não é difícil encontrar posturas conservadoras, que pregam respeito às autoridades e às hierarquias da escola. A formação de filas e colunas, a organização e a ordem são as evidências desse comportamento, juntamente com o método de ensino dos exercícios calistênicos¹⁸ repetitivos.

Uma outra postura profissional encontrada hoje nas escolas é o conservadorismo religioso, apesar de não ser incluído na abordagem militar pelos autores, optamos em discutir nesta parte do trabalho, por acreditar que o comportamento observado se assemelha aos militares, porque empregam conceitos de disciplina e obediência às representações da religiosidade na sua metodologia. Muitas vezes são impostas restrições através de dogmas, também é observável o preconceito à cultura e à cosmologia dos povos indígenas por parte de algumas denominações religiosas. Essa postura pode ser danosa, principalmente para crianças indígenas, que podem entrar em conflito de forma precoce ao procurar compreender sua personalidade ainda em formação, sua auto aceitação como pessoa e seu pertencimento a um povo indígena.

¹⁸ A calistenia é um sistema de exercício físico no qual o interesse está nos movimentos de grupos musculares, mais que na potência e no esforço. A palavra provém do grego kallos (beleza) e sthenos (fortaleza). O objetivo é a aquisição de graça e beleza no exercício. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Calistenia> Acesso em: 22/09/2016.

Abordagem pedagogicista – Segundo Ferreira e Sampaio (2013), entre os anos de 1945 à 1964, a Educação Física brasileira começou a se aproximar da escola e sua função social, através de concepções coerentes com o crescimento da escola pública e com o discurso liberal americano da “escola nova”, que utilizava como temas os jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas e esportes, basquetebol e voleibol. A Educação Física era requisitada para organização de atividades como festas, torneios, desfiles e bandas de música.

O estilo de vida americano (*american way of life*), foi importado para escola e a sociedade brasileira passou a incorporar tendências da moda americana. (FERREIRA; SAMPAIO, 2013) Possivelmente, o cinema dos Estados Unidos teve um papel principal e serviu para ditar moda e padrões de estética corporal no Brasil, assim como em outros países do mundo.

Assim sendo, a abordagem pedagogicista parece ter a intenção de conectar a Educação Física à escola, todavia o golpe militar de 1964 acabou por interromper este processo, todavia a influência dos Estados Unidos continuou a ser exercida através dos produtos da indústria cultural, como o cinema, os programas de TV, as revistas, os quadrinhos e a música. Dessa forma, a influência das produções artístico-culturais americanas, passaram a atingir o comportamento do povo brasileiro em todas as camadas da sociedade, incluindo no ambiente escolar. (FERREIRA; SAMPAIO, 2013)

Ao analisar a cultura de classe na sociedade, Bourdieu (1974), utiliza a expressão “capital cultural”, o autor discute a influência que a escola pode exercer sobre a valorização dos padrões estéticos de uma sociedade dominante sobre as demais:

Com expansão da parcela dos detentores dos títulos escolares mais privilegiados entre os membros das classes dirigentes, pode significar apenas que ao analisar a cultura de invocar a caução escolar para legitimar a transmissão do poder e dos privilégios se impõe de forma cada vez mais sólida, os novos mecanismos culturais e escolares de transmissão viriam apenas reforçar ou substituir os mecanismos tradicionais. (BOURDIEU, 1974, p. 311-312)

Para a escola indígena, essa relação desproporcional de poder impõe, às comunidades indígenas, uma cultura brasileira ocidentalizada e colonizadora. Esta relação vai se intensificando à medida em que os meios de comunicação vão se popularizando e adentrando no cotidiano dos povos indígenas.

O papel dos professores, para o correto direcionamento pedagógico dispensado às relações multiétnicas, é de fundamental importância, quando a escola tem como objetivos resgatar e preservar o patrimônio cultural tradicional dos povos indígenas, em razão da relação conflituosa proporcionado pelo choque entre as culturas.

Ao interagir com o povo indígena Krahô, pudemos verificar que os padrões estéticos ditados pela grande mídia não-indígena, ainda não exercem domínio sobre o conceito de beleza por eles concebidos. Enquanto as tendências e os modismos da sociedade brasileira foram, e ainda estão sendo, influenciados pela TV e pelo cinema, o povo Krahô têm na sua harmoniosa relação com a natureza, um referencial para representação simbólica de sua territorialidade, sua cosmologia e sua identidade. Essa particularidade fica evidente nos cortes de cabelo, na pintura corporal, na vestimenta e na escultura dos dentes.

Utilizando uma comparação hipotética para exemplificar o significado do conceito de “belo” para diferentes culturas, podemos afirmar que para muitos jovens brasileiros não-indígenas, um dia de festa seria sair para uma balada, vestindo uma roupa inspirada no cantor de sucesso, com os seus cabelos cortados igual ao super-herói do filme vencedor do Oscar e calçando o tênis do comercial de TV ou outras tendências da moda criadas a partir de ateliês e estúdios de cinema, na maioria das vezes importadas de outros países com outras identidades culturais. Enquanto que para um jovem Krahô, para participar de uma festa em sua aldeia, ele pode se apropriar dos elementos presentes na biodiversidade de seu território como referência para pintura corporal, confecção de um colar, pulseiras e cocar.

Como exemplo, podemos mencionar o *Pêp Cahàc*, um rito de iniciação dos meninos Krahô, onde os alimentos, as plantas, os animais, os produtos artesanais retirados da floresta, são os rudimentos do cerrado tocantinense expressados em uma festa da cultura indígena:

(...) Para esse ritual é imprescindível muitos produtos, dentre eles, os alimentícios: arroz, mandioca, batata, inhame, carne de caça, entre outros; os de utensílios domésticos: facão, panelas, pratos, garfos, facas e os de confecção: miçangas, linhas de tucum, linhas de anzol e tecidos.

(...) Depois de realizado esse batismo com todos eles, o mestre ordena que os homens da comunidade dividam-se em dois partidos: papa-mel (krokroc) e gavião (hàc).

(...) Depois de pintados, os indígenas pertencentes ao grupo papa-mel começam a sua cantoria e saem ao encontro dos pêp cahàc. Os indígenas do grupo gavião, ao ouvirem a canção, começam também a sua cantiga, saindo na mesma direção.

(...) Ao chegarem ao local onde as toras estão, dá-se início à corrida (...)
(ARAÚJO, 2015, p.169-173)

Abordagem Esportivista - De acordo com Darido (2003), este movimento ganhou força após o golpe de estado de 1964, que colocou os militares no poder. Nesta concepção pedagógica, o esporte é um sustentáculo ideológico para apresentar ao mundo a prosperidade do país, como forma de promover o regime de governo e de eliminar as críticas internas.

Segundo Castellani Filho (apud Darido, 2003), a intenção dos militares era usar a Educação Física para construção de um modelo de corpo apolítico, reprimindo os jovens das questões sócio-políticas que afetavam o país.

Como explica Ferreira e Sampaio (2013), a tendência Esportivista ou Competitivista, também é conhecida como Mecanicista ou Tecnicista, e ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física Escolar.

É uma das tendências mais utilizadas nas escolas brasileiras, em decorrência dos programas de iniciação esportiva que funcionam nas próprias escolas. As famosas escolinhas esportivas, visam formar equipes para competições escolares, o que implica a uma postura esportivista por parte dos professores, que utilizam a Educação Física para selecionar os alunos mais habilidosos para o time da escola, quando não usam a própria aula de Educação Física escolar para treinar seus “alunos-atletas”, metodologia que tem como consequência a exclusão dos demais alunos, que se sentem discriminados pelo seu professor e pelos demais colegas de classe.

É possível encontrar alunos indígenas participando dos Jogos Escolares do Tocantins (JETs), seja em modalidades individuais ou em modalidades coletivas, representantes de escolas indígenas ou escolas do ensino regular. O JETs é um evento com etapa interna (na própria escola), municipal, regional e estadual. Todas as escolas das redes pública e privada de ensino do estado do Tocantins são convidadas a participar do evento.

A participação de alunos indígenas em atividades esportivas escolares como o JET's pode ser indício de que existe um trabalho de inclusão social através do esporte, como também o desenvolvimento de uma Educação Física intercultural. Entretanto, é preciso considerar a possibilidade de estar sendo realizado um projeto **esportivista**, ou dito de outra forma, é possível que um trabalho voltado para o rendimento esportivo, onde a ênfase nos exercícios físicos extenuantes, nas excessivas repetições de movimentos especializados, na iniciação esportiva precoce e na competição exacerbada esteja sendo empreendido, uma vez que para se atingir o nível competitivo necessário nesses eventos esportivos, os caminhos mais próximos são esses.

O que dizer desse tipo de abordagem numa escola de uma aldeia indígena Krahô?

Vejamos a corrida de tora, por exemplo, uma atividade aparentemente esportiva, onde duas equipes competem com todas suas forças para finalizar em primeiro lugar o percurso a ser percorrido, revezando-se na tarefa de carregar nas costas toras de até 150 quilos. Esta poderia ser uma possível descrição de um não-indígena ao assistir o evento. Todavia, as corridas de tora são uma das principais atividades presentes nos ritos Krahô, onde as comparações com os esportes não-indígenas param por aí, pois o ambiente é de cooperativismo desde da fase preparatória, a comunidade inteira se envolve nos trabalhos, a cooperação é uma praxe que se repete até nas comemorações das equipes vencedoras da corrida de tora, é uma comemoração contida, respeitosa e coletiva. Como explica o professor indígena Roberto Cahxê Krahô: “Não há perdedores no nosso esporte. Ao final da corrida, nós fazemos a festa juntos, nós comemoramos juntos, todos somos vencedores.”, (CAHXÊT KRAHÔ, 2016).

Interpretando as corridas de tora sobre outra perspectiva, podemos afirmar que não é possível associá-las a qualquer competição esportiva, pois é uma manifestação corporal dos saberes tradicionais do povo Krahô, carregada de valores simbólicos.

Com esse ponto de vista, o antropólogo Melatti (1978), estudou os ritos Krahô e analisou os significados da corrida de tora, segundo sua interpretação, os Krahô atribuem à tora, diferentes significados, como animais, o vapor, a casca do ovo, o caixão de defunto, ao nome do grupo que a corta; Nos sonhos, as toras são associadas a animais abatidos; Nas suas narrativas, as toras seriam da região celeste, asteroides; foi por intermédio das toras que o fogo chegou na aldeia; o mundo subterrâneo seria o ponto de partida das toras, o lugar de onde emergiriam os porcos-queixada, as voltas no pátio representaria a corrida dos porcos-queixada pela superfície.

“De um modo geral, as toras parecem representar a assimilação pela aldeia dos elementos do mundo externo” (MELATTI, 1978, p. 359). A apropriação da comunidade seria no sentido fisiológico, ao digerir animais abatidos e gêneros agrícolas para a sobrevivência, ou no sentido cultural, pois todos estes elementos são originados no mundo exterior (na natureza) e são trazidos para o mundo interior (o pátio que se localiza no centro da aldeia).

As corridas de tora do povo Krahô compreendida pelo viés tecnicista, mecanicista ou esportivista, teria um caráter biologizante reducionista, que se distanciaria em muito dos

fundamentos da educação indígena. Por esse motivo, consideramos que a abordagem mais apropriada para compreender a função da Educação Física escolar no contexto indígena Krahô é dentro da perspectiva cultural defendida por Jocimar Daolio:

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões [*sic*]. (DAOLIO, 1995. p.25)

Daolio (2004), analisa o conceito de cultura presente nas diferentes abordagens pedagógicas renovadas da Educação Física, e aponta incoerências, quando confrontadas com o conceito de cultura defendido por Clifford Geertz (1989).

Partindo desse pressuposto, Daolio (2004) explica que a **abordagem desenvolvimentista** se propõe a desenvolver os processos biológicos que permitem o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora do educando. Desse modo, a “cultura” aparece como consequência dessa maturação física e mental. Para tanto, conteúdos como os esportes, as danças e as lutas, apareceriam como estratégias para estimular o organismo, e não como patrimônio cultural dos seres humanos. Diferente do que defende Geertz (citado por Daolio, 2004), que o desenvolvimento biológico acontece paralelamente ao desenvolvimento cultural.

Sobre a **abordagem construtivista-interacionista**, que tem João Batista Freire como principal autor, Daolio (2004), faz comparações com a tendência desenvolvimentista. Segundo ele, as habilidades motoras são estimuladas no contexto de jogo e brinquedo a partir do universo cultural infantil. O conceito de “cultura” aparece “psicologizado”, pois a questão simbólica parte de um processo interno das representações mentais, não considerando os significados externos e públicos, ou seja, a ênfase está no individual e não na sociedade. O homem natural estaria separado do homem social, a criança teria uma cultura própria, na qual sua capacidade de brincar, jogar e fantasiar, corresponderia à ordem natural, enquanto que a escola tradicional traria à ordem social.

Da mesma corrente psicológica, podemos atribuir muitos desses aspectos à **abordagem psicomotora**, de acordo com Ferreira e Sampaio (2013), nesta tendência, a saúde é tratada de forma indireta através de atividades que desenvolvam os aspectos

psicomotores, cognitivos e afetivos, as aulas são práticas, numa visão não biologicista e porém individualista da saúde.

Nestas perspectivas, a Educação Física escolar teria a função de preservar a condição humana. Onde vemos um conceito de “cultura” ainda biológico, o mesmo das concepções tradicionais higienista, militarista e esportivista.

Em 1992, o livro “Metodologia da Educação Física”, mais conhecido por acadêmicos da área como o “Coletivo de Autores”, proporciona um avanço em direção à uma concepção que não se apoia na biologia para justificar a Educação Física na escola, é a **abordagem crítico-superadora**, que parte do pressuposto de que a sociedade brasileira é dividida em classes sociais, e a Educação Física tem como objetivo contribuir para reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade, cooperação e a emancipação, aconteceria pela liberdade na expressão dos movimentos, impedindo a submissão das classes populares às classes dominantes. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

De acordo com Daolio (2004), a grande contribuição desses autores, foi estabelecer a cultura corporal como objeto de estudo, nesse caso os esportes, danças, jogos e lutas seriam frutos de um processo sócio-histórico e cultural, todavia, a dimensão simbólica não é contemplada no conceito de cultura. Outra limitação desta tendência, está relacionada ao discurso marxista presente, pois esta abordagem não direciona uma metodologia para Educação Física centrada nos interesses da classe trabalhadora, como também não, para a classe dominante.

Na **abordagem crítico-emancipatória**, é valorizado o “se-movimentar” como a ação que estabelece relações entre o homem e o mundo, sendo o movimento do corpo é intencional e dá significado interações sociais. Para Kunz (apud Daolio, 2004), a expressão “cultura corporal” sugere a existência de uma “cultura intelectual”, o que reforçaria a antiga dicotomia mente/corpo, que foi e é ainda usada como pretexto para explorar e escravizar as minorias étnicas, sendo a expressão “cultura do movimento” mais adequada. Todavia, foi Valter Bracht (citado por DAOLIO, 2004) que lapidou a expressão “Cultura Corporal de Movimento”, que foi reforçada pelos PCNs.

Outro conceito de “cultura” foi pensado por Betti (1991), apresentado no livro Educação Física e Sociedade. É a **abordagem sistêmica**.

Nesta tendência, de acordo com Darido (2003), Mauro Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores exercem

função sobre os níveis inferiores, a exemplo das secretarias de educação, que controlam a escola, que controlam os professores, essa relação também acontece na ordem inversa.

De acordo com Betti (1991), a Educação Física tem a finalidade de contribuir na formação de cidadãos, que irão usufruir, partilhar, produzir e transformar as formas culturais da Educação Física, na citação abaixo, é exemplificado como esse processo pode acontecer:

Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (...) aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. (BETTI, 1991 p.286)

No âmbito da Educação Física, temos Daolio (2004) como um dos principais autores que se propuseram a discutir o conceito de cultura apresentado por Geertz (1989). Na tentativa de explicar a Educação Física numa abordagem cultural, Daolio (2004) sugere que este processo se passa pela concepção de ser motor, ser psicológico, ser social e ser cultural, onde o ser cultural não anula as dimensões motoras, psicológicas e sociais, mais abarca todas elas numa relação dinâmica:

Figura 2: Formato das dimensões em espiral



Fonte: Adaptado pelo Autor (DAOLIO, 2004, p.40)

Se apropriando desse entendimento, em que as dimensões motora, psicológica, social, são englobadas pela dimensão cultural, podemos constatar que na Educação Física

do contexto indígena, a abordagem cultural pode também está presente quando as contribuições para o desenvolvimento saudável da criança indígena são observadas, quando as habilidades motoras e os aspecto psicomotores dos alunos indígenas estão sendo estimuladas, quando as vivências esportivas no contexto escolar indígena estão sendo significativas, quando a aptidão física para realização das atividades da vida diária da aldeia estão sendo proporcionadas, quando os jogos e as brincadeiras oportunizam o respeito, a cooperação e a solidariedade, quando a expressão corporal e a comunicação permite o exercício da cidadania, quando a Cultura Corporal de Movimento em toda a sua diversidade permite a expressão da cultura e da identidade indígena.

Ao discutirmos o conceito de cultura no âmbito da Educação Física, tomando como referência os autores Geertz (1989) e Daolio (2004), procuramos refletir sobre as implicações das tendências pedagógicas tradicionais no contexto educacional indígena Krahô.

Na próxima seção, delimitaremos o conceito de cultura corporal de movimento e definiremos os conteúdos da Educação Física escolar para contexto indígena Krahô .

3.2 CONTEÚDOS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), foi um marco importante para o ensino da Educação Física, principalmente no que se diz respeito a abordagem pedagógica, visto que trouxeram como diferencial, o objetivo claro de preparar os jovens brasileiros para o exercício da cidadania. Além de propor conteúdos como referenciais curriculares em todas as disciplinas, mas ao discutir o papel da Educação Física na escola, situou-a como pertencente a área de “Cultura Corporal de Movimento”, responsável por um bloco de conteúdos específicos, que seriam: conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas.

Como explica Darido (2003), em 1994 um grupo de professores e pesquisadores começaram a elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais, que vieram a ser publicados a partir de 1997, com os documentos destinados à primeira fase do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries), em 1998 foi lançado os PCNs referentes à segunda fase do Ensino Fundamental (5ª à 6ª séries) e, em 1999, foi a vez dos PCNs do Ensino Médio.

A abordagem proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é de grande importância para nosso estudo, visto que o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria de Ensino Fundamental, também se preocupou em oferecer ao ensino escolar dos povos indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998.

O RCNEI (1998), é o PCN aplicado ao contexto indígena e tem sua magnitude para a educação escolar indígena, ao propor fundamentos que se baseiam na multiétnicidade, pluralidade e diversidade cultural desses povos tradicionais do Brasil:

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria resistência cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. Ailton Krenak (RCNEI, 1998. p. 22)

O respeito e o direito às diferenças são exigidos no Brasil pela Constituição Federal de 1988, que dispõe em seu artigo 5º, caput, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei:

Artigo 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes. (BRASIL, 2012, p.13)

E em seu artigo 10, a Constituição Federal (1988), dispõe sobre a educação indígena:

Art. 231º - Reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Ainda que” o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.130)

Ao garantir direitos aos povos indígenas do país, incluindo direito à educação, a Constituição Federal de 1988 é considerada o passo mais importante da história do Brasil, na tentativa de amenizar as consequências da ocupação do território nacional pelos europeus desde o século XVI e na procura de corrigir as injustiças sociais que vitimaram no passado, não tão distante, e continuam prejudicando os povos indígenas brasileiros.

Outro documento de grande importância para a educação escolar indígena, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), que confirma a responsabilidade da União frente à educação de comunidades indígenas.

A LDB (1996), assegura que os programas educacionais sejam integrados em ensino e pesquisa, planejados a partir de audiência com as próprias comunidades e que sejam incluídos nos Planos Nacionais de Educação, que na área de educação indígena terão como objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, Art. 79)

O RCNEI (1998) está embasado na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), ao discorrer sobre educação e conhecimentos indígenas, pois em sua concepção, os complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, transmitir, avaliar e reelaborar conhecimentos e concepções sobre o mundo, o homem e o sobre natural, fazem parte de seu patrimônio cultural dos povos indígenas. Portanto, os saberes científicos e filosóficos próprios, que foram concebidos ao longo dos séculos ou, possivelmente, ao longo dos milênios, podem e devem ser pensados e usufruídos pela escola indígena.

Dentro dos fundamentos da educação escolar indígena propostos pelo RCNEI (1998), está a autodeterminação, conforme discutido acima, a LDB (1998) garante autonomia em tomar decisões sobre projetos pedagógicos e ações administrativas, possibilitando às unidades escolares indígenas, o posicionamento político quanto as lutas sociais e contra as injustiças que, historicamente, acometem os povos tradicionais brasileiros.

No quarto fundamento para educação indígena, o RCNEI (1998) valoriza a compreensão do contexto educacional indígena como noção de comunidade educativa, oferecendo a aproximação dos saberes escolares com as formas tradicionais de ensino, considerando que uma forma de conhecimento não anula a outra, mas podem juntas contribuir no processo educacional das novas gerações.

O fato de ser concebida e planejada autonomamente, oferece à educação indígena o quinto fundamento, que apresenta como característica: ser comunitária, pois é conduzida pela própria comunidade; ser intercultural, porque promove a comunicação entre experiências culturais e linguísticas de diferentes povos, proporcionando o entendimento e o respeito entre os seres humanos; ser bilíngue ou multilíngue, dado que todas as representações simbólicas são manifestações através da língua, mesmo para aqueles povos que sofreram a perda de sua língua, como é o caso de muitos, a utilização da língua de seus ancestrais são mantidas através de terminologias e outras formas pouco fluentes de comunicação, como forma de valorizar os traços identitários, construindo uma situação de bilinguismo simbólico; Todas estas características alcançam mais um atributo para a educação indígena, que é a de ser específica e diferenciada, uma vez que reforça as aspirações particulares de cada comunidade escolar indígena. (RCNEI, 1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) concordam ao situar a Educação Física na área de “Cultura Corporal de Movimento”, confirmando o conhecimento sobre o corpo, os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas e as atividades rítmicas e expressivas como conteúdos em comum, acrescentando ao contexto indígena “os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc.” (RCNEI, 1998, p. 322).

Nessa perspectiva, devemos considerar para o currículo da disciplina Educação Física escolar, os seguintes assuntos:

- A cultura corporal de movimento do próprio grupo (neste trabalho estudamos a cultura corporal de movimento do povo Krahô);
- A cultura corporal de movimento de outros povos indígenas;
- A cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional).

Para relacionar os conteúdos da **Cultura Corporal de Movimento do povo Krahô**, podemos nos fundamentar no RCNEI (1998) e fazer as devidas adequações.

Partindo desse princípio, são considerados conteúdos todas as formas de atividades lúdicas tradicionais, assim como as atividades laborativas que fazem parte do cotidiano das aldeias, como também:

- As modalidades do evento etno esportivo: “Jogos Tradicionais do Povo Krahô”;
- Os ritos que envolvem danças e representações, onde os movimentos corpo são forma de expressão, a exemplo da tradicional corrida de tora dos povos Timbira;
- Os saberes tradicionais relativos à cultura corporal de movimento, sejam em princípios filosóficos, cosmológicos ou científicos, sejam em aspectos práticos ou teóricos, acerca de alimentação, atividade física, saúde e qualidade de vida, higiene, aspectos peculiares presentes nos ritos, nas danças, nos esportes, nas ginásticas, nas lutas, nas ginásticas.

Todas estas atividades são temáticas que podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física de uma escola indígena Krahô.

A **Cultura Corporal de Movimento de outros povos indígenas** deve aparecer nos planejamentos da Educação Física escolar indígena, uma vez que existe o interesse dos povos indígenas em conhecer outras culturas, as culturas de seus “parentes” (termo utilizado para se referir à indígenas de outros povos).

No estado do Tocantins, são oito etnias indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros. São povos situados em diferentes regiões, em terras indígenas oficialmente demarcadas. Cada um povo, com sua singularidade cultural, mas orientadas pelos mesmos princípios educacionais de interculturalidade. (SEDUC, 2016)

Somado às práticas da cultura corporal de movimento dos outros povos indígenas do Tocantins, podemos acrescentar como conteúdos para Educação Física indígena Krahô, as modalidades de outros povos indígenas como por exemplo de atividades, encontramos o *Caingire* do povo *Kaingàng*, a *Carreira à cavalo* dos *Kadiwéu*, o *Apãnare* dos *Xavante*. (DACOSTA, 2005) No capítulo 4, apresentaremos várias atividades que constam nos Jogos Indígenas.

A realidade dos povos indígenas do Brasil é de contato com outros povos não-indígenas que vivem nas cidades, os povos que vivem isolados são raros, nessas circunstâncias, a influência entre as culturas é inevitável para os dois lados, destas relações multiétnicas, um dos interesses principais, no âmbito da **Cultura Corporal de Movimento**

brasileira, está no futebol. Segundo Da Matta (1982), “O futebol praticado, vivido e teorizado no Brasil seria um modo específico, entre outros, pelo qual a nossa sociedade fala, apresenta-se, revela-se, exhibe-se, deixando-se descobrir.” (DA MATTA, 1982, p.2).

O futebol é praticado por vários povos indígenas, incluindo os Krahô, que chegam a participar do campeonato municipal da cidade de Itacajá-TO.

Também chamamos atenção para Capoeira, registrada como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, está presente na história do povo afro-brasileiro. A capoeira é ao mesmo tempo uma luta, um jogo e uma dança, portanto temos três motivos para ser incluída nas aulas de Educação Física indígena.

Também podem fazer parte das aulas de Educação Física de uma escola indígena, as festas populares e as danças do folclore brasileiro como o Carnaval, a Folia de Reis, as Farras de boi e Cavalhadas, as Festas Juninas, a Festa do Divino e o Congado.

Sobre a **Cultura Corporal de Movimento do mundo**, não podemos deixar de fora as modalidades olímpicas e paralímpicas. De quatro em quatro ano, os Jogos Olímpicos são transmitidos para mais de 200 países, as emissoras de TV do mundo inteiro exibem em sua programação, informações, entrevistas, jogos e notícias. (COB, 2016)

Dessa maneira, os povos indígenas podem conhecer mais a respeito dos Jogos Olímpicos, onde as multiculturas se misturam e a cultura do esporte aproxima até nações inimigas históricas, tudo em nome do olimpismo. Nesse sentido, uma das maneiras de conhecer sobre as olimpíadas, é vivenciando nas aulas de Educação Física, atividades sobre as modalidades que fazem parte dos jogos olímpicos, mas embasados na interculturalidade.

A discussão sobre as abordagens pedagógica para o contexto indígena merece ser analisada com prudência, diante da finalidade de resgatar e preservar as manifestações culturais identitárias desses povos.

A preocupação com esse tema se dá pelo fato de que, se uma escola indígena opta por um projeto pedagógico descompromissado com os saberes tradicionais do povo que pretende “educar”, pode provocar ou, no mínimo, acelerar o processo de etnocídio, que é a destruição cultural de um povo.

Se uma escola segue um modelo de ensino pautado no conteudismo, onde os esforços estão concentrados no alcance de metas de rendimento em concurso vestibulares ou outros tipos de processos seletivos, certamente os conteúdos significativos para esta comunidade

escolar serão suprimidos em função de atender a interesses de terceiros, porém não desta população.

No âmbito da Educação Física escolar para as escolas indígenas, a necessidade de cautela reside nas tendências pedagógicas que vão de encontro aos fundamentos gerais da educação escolar indígena. Nessa lógica, torna-se necessário trazeremos uma reflexão sobre os riscos em se optar por concepções inapropriadas para o contexto, por uma Educação Física em desajuste com a causa indigenista e com o valor das especificidades culturais da comunidade indígena que está inserida.

De acordo com Darido (2001), para a Educação Física escolar, é fundamental considerar os procedimentos, os fatos, os conceitos, as atividades e os valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância, para tanto, é necessário descobrir quais produtos da atividade humana devem ser assimilados pelas novas gerações.

Destarte, ao se pensar a Educação Física no contexto escolar indígena Krahô, devemos considerar quais as metodologias de ensino que são favoráveis ao bilinguismo e a interculturalidade, quais as demandas sociais do povo Krahô em função do exercício da cidadania indígena, quais os saberes escolares e tradicionais serão apreciados, que tipo de atividades lhes são adequadas em consonância com os referenciais educacionais da educação indígena, quais os conteúdos serão contemplados no ensino escolar da Educação Física.

Todas as observações são pertinentes ao analisar o planejamento escolar e o projeto político pedagógico da escola indígena, mas se revela de maneira concreta nas salas de aula ou nos espaços de aprendizagem onde o professor está em contato com os alunos, no caso da Educação Física, além das salas de aula, as quadras, campos, pistas e pátios das escolas são ambientes de aula.

Os conteúdos da Educação Física para a escola indígena Krahô, devem oportunizar vivências dos saberes tradicionais enquanto patrimônio cultural Krahô, no próximo tópico discutiremos estas intenções dentro de uma perspectiva intercultural e bilíngue.

3.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA KRAHÔ NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E BILÍNGUE

O distanciamento de grandes centros urbanos, favoreceu para que o povo Krahô preservasse aspectos importantes da sua cultura, no que se diz respeito à sua linguagem, como observamos em nossa pesquisa de campo, o bilinguismo ainda é uma realidade para os adultos e jovens das aldeias, sendo que muitas crianças ainda são monolíngues, visto que o *Mêhĩ Jarkwa* (a língua materna Krahô) é constantemente usada entre seu próprio povo, só havendo necessidade de usar o português, quando estão se comunicando com não-indígenas.

Para Megale (2005), a educação bilíngue está dividida em dois grandes domínios: a que é voltada para crianças do grupo dominante e aquela para crianças de grupos minoritários. No caso da educação Krahô, nas escolas indígenas existentes nas aldeias, como é o caso da Escola Estadual Indígena 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno, a educação bilíngue é para crianças de grupos minoritários, por serem povos tradicionais, mas há de se considerar que na escola, a maioria dos professores e alunos são bilíngues.

Além do bilinguismo, outra característica da educação escolar Krahô são as relações multiculturais, já que existe constantemente a presença de educadores e outros profissionais não-indígenas na comunidade, como também na escola. Mesmo para os moradores das aldeias mais distantes, o fluxo de indígenas indo às cidades mais próximas, como Itacajá-TO e Goiatins-TO, é uma necessidade que se repete em função das demandas da comunidade, o que inevitavelmente proporciona o contato interétnico.

A participação do povo Krahô em diferentes instâncias da sociedade, nos remete à conceitos de “pluri” ou “multiculturalidade” e de “interculturalidade”, que ganham força nas relações entre grupos linguisticamente, socialmente e etnicamente diferenciados.

Fleuri (2003) relata que a Constituição Federal de 1988 foi um marco para a redefinição entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, assegurando o direito à uma educação específica, intercultural e bilíngue. Para alcançar estes objetivos, coube aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propor temas transversais como conteúdo para o ensino básico, dentre os temas, a “Pluralidade Cultural”, que se refere ao reconhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes. (BRASIL, 1997)

Pluralidade de culturas ou multiculturalas, em grosso modo, são termos que enfatizam a importância do pertencimento cultural e da necessidade de que o estado busque preservar e estimular o vínculo entre os indivíduos e seus grupos culturais. No entanto, este conceito se mostra limitado quando observamos a necessidade do diálogo e convivência entre grupos na modernidade, dessa maneira, o surgimento de uma abordagem intercultural se apresenta como uma necessidade de superar esse paradigma.

Portanto, é preciso que seja encarado como uma demanda para educação indígena, a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção do conhecimento, tanto na academia como na cultura indígena, para isso é preciso que o ensino escolar indígena seja pautado em ações que coloquem em evidência a geopolítica do conhecimento.

De acordo com De Oliveira e Candau (2010), a geopolítica do conhecimento pode ser entendida como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, tornando invisíveis e silenciosos os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”.

Em função de oportunizar o diálogo entre os saberes ou epistemes, a interculturalidade aparece como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro, desta maneira a interculturalidade é concebida, como um processo e também um como projeto político. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010)

De acordo com as reflexões de Walsh (2001 apud DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010), a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade e um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Para De Oliveira e Candau (2010), é preciso e possível que o racismo epistemológico que considera os conhecimentos ocidentais superiores seja negado em razão de uma mudança de paradigma que implique na construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial¹⁹.

¹⁹ “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010. p.24)

A interculturalidade é uma tendência compromissada com a busca de alternativas que proporcionem práticas de convivência entre culturas, superando o horizonte da tolerância às diferenças com o objetivo de transformar os processos de interação entre os povos.

Nessa perspectiva, ao aproximar os princípios científicos que embasam a Educação Física enquanto área de conhecimento e do conhecimento produzido de formas próprias ao longo dos séculos pelo povo Krahô, estamos não somente unindo os saberes convencionais da cultura ocidental com os saberes tradicionais indígenas, mas estamos também produzindo um novo saber, o saber intercultural. Um saber produzido em função da superação da geopolítica do conhecimento.

O interculturalista Milton J. Bennett, em visita ao Brasil, foi entrevistado pela Revista Época e indagado sobre “Qual a importância do interculturalismo para a sociedade moderna?”, ele respondeu com estas palavras:

Temos que voltar um pouco na história desse campo de estudos. No século passado, o canadense Marshall McLuhan²⁰ criou o termo “aldeia global”. O que ele quis dizer por “aldeia global” certamente não era que todas as pessoas se tornariam iguais umas às outras, mas que pessoas diferentes poderiam estar mais próximas, ter um maior contato. Basicamente ele quis dizer que nós nos tornaríamos todos vizinhos. E foi isso que aconteceu. (REVISTA ÉPOCA, 2011)

Para Bennett (1998), existem diferentes sentidos para palavra cultura. Quando uma pessoa assiste a produções de teatro, música, dança, ela está participando de instituições de cultura-comportamento, o qual ele chama de “cultura em larga escala”; os autores geralmente utilizam a “cultura-objetiva”, quando cultura aparece com o sentido acadêmico ao publicar em caráter social, econômico, político e linguístico. Constituindo assim a maior parte dos currículos multiculturais e internacionais, o que pode ser valioso para saber sobre uma cultura, mas incapaz de se comunicar com uma pessoa real pertencente da mesma cultura. O aspecto menos óbvio da cultura é o seu lado subjetivo, o que podemos chamar de “pequena escala”, refere-se a características psicológicas que definem um grupo de pessoas, seu pensamento do dia-a-dia e seu comportamento, em vez das “instituições” que eles criaram. (BENNETT, 1998, tradução nossa)

²⁰ Herbert Marshall McLuhan (Edmonton, 21 de julho de 1911 - Toronto, 31 de dezembro de 1980) foi um destacado educador, intelectual, filósofo e teórico da comunicação canadense. Conhecido por vislumbrar a “Internet” quase trinta anos antes de ser inventada. Famoso também por sua máxima de que “O meio é a mensagem” e por ter cunhado o termo “Aldeia Global”.

Para trabalhar, estudar ou propor ações educativas numa sociedade indígena como o povo Krahô, é indispensável conhecer seus saberes e suas tradições, mas para que saíamos de uma concepção de multiculturas, é preciso compreender o modo de pensar, o modo de sentir, o modo de fazer e o modo de ser Krahô. Enxergar o mundo dentro da perspectiva do outrem, esta é a dinâmica da abordagem intercultural.

Nesse seguimento, a abordagem intercultural se propõe a promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre as outras, ao mesmo tempo que favorece a um ambiente de respeito às diferenças, de solidariedade e de justiça social.

Acreditamos que os saberes tradicionais do povo Krahô, representam sua identidade cultural, e que esta nova dinâmica de relações entre grupos étnicos que está surgindo a seu favor, a interculturalidade, pode oferecer a construção de uma ponte para que as futuras gerações possam usufruir do mesmo patrimônio cultural construído por seus ancestrais, ao mesmo tempo em que se reconhece que um cidadão indígena Krahô, também pode ser um cidadão da grande aldeia global.

Na seção seguinte, abordaremos os processos comunicativos humanos que incluem a linguagem não-verbal através do corpo, estas asserções são relevantes para o ensino da Educação Física indígena Krahô numa abordagem cultural.

3.4 EXPRESSÃO CORPORAL E CULTURA INDÍGENA KRAHÔ

Para os povos indígenas brasileiros, a noção de “pessoa” e a consideração do lugar do corpo são caminhos básicos para a compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades. Para estes autores, a noção de pessoa está fundamentalmente relacionada com a corporalidade enquanto idioma simbólico. (SEEGER; DA MATTA; DE CASTRO, 1979)

Embora as sociedades sejam formadas por seres humanos, os papéis de cada indivíduo pertencente a uma determinada comunidade se distinguem de acordo com sua noção de pessoa. Quando observamos as sociedades ocidentais ou ocidentalizadas, percebemos que seus conceitos de pessoa estão centrados nos aspectos subjetivos e internos da mente, enquanto que, para os povos ameríndios, esta noção de pessoa tem como

instrumento a corporalidade, superfície observável, mensurável e palpável. De acordo com Seeger, Da Matta e De Castro (1979), o corpo está presente nas teorias de concepção, nas teorias de doenças, no papel dos fluidos corporais, no simbolismo geral da sociedade, nas proibições alimentares e na ornamentação corporal.

Portanto, o sentido de pessoa está ligado ao corpo e o simbolismo corporal é a linguagem básica estrutural social dos povos indígenas sul americanos. Esta afirmação se aplica ao povo indígena Krahô, para os quais a noção de pessoa está estritamente ligada à sua corporalidade. Esta relação de corpo, simbolismo e linguagem, fica evidente durante as atividades de expressão cultural que acontecem nas aldeias. Onde a dimensão corpórea Krahô se materializa na linguagem, no trabalho e no poder, que são ações produtivas da história da humanidade, segundo Coletivo de Autores (1992).

É **linguagem** nos gestos de comunicação presentes no simbolismo dos ritos, nas danças, nas pinturas corporais que representam os partidos do Inverno (*Catàmjê*) e do Verão (*Wacmêjê*).

É **trabalho** quando desenvolve atividades laborativas para obtenção de alimentos, como no plantio da mandioca ou do milho, na habilidade com o arco e flecha para caçar animais, nos movimentos especializados para utilizar machado que corta a Tora que será usada nas corridas das festas e ritos.

É **poder** quando se apropria das capacidades física, das habilidades motoras e das potencialidades intelectivas que estão presentes nas representações de lutas, nas preparações esportivas das disputas de corrida de tora, na captura ou na caça de animais, nas travessias dos rios de canoa ou a nado.

Portanto, quando procuramos compreender a corporalidade indígena Krahô, estamos considerando um corpo abarrotado de elementos simbólicos, que revelam a todo instante uma linguagem com conhecimento universal: a linguagem da expressão cultural do corpo. No seu artigo sobre técnicas corporais, Mauss (1974) explica a construção do movimento corporal e a natureza social que o origina:

Esta adaptação constante a um fim físico, mecânico, químico (por exemplo, quando bebemos) é perseguida em uma série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele faz parte, no lugar que ele nela ocupa. (MAUSS, 1974, p.1)

Para Mauss (1974, p.1), “o corpo é o mais natural instrumento do homem”, por isso é preciso aprendermos a lidar com estas técnicas corporais. Daolio (1995), se apropriando dos conceitos de técnica corporal propostos por Marcel Mauss, explica que este termo se refere ao fato social que o movimento está envolvido. E continua esclarecendo que a tradição oral é apenas uma das formas de tradições simbólicas, pois a técnica corporal pode ser transmitida pelo recurso oral, mas também pode ser contada pelo o movimento em si, como transmissão simbólica de valores sociais. Para Mauss (apud Daolio, 1995), os símbolos do andar, da postura, das técnicas esportivas, são do mesmo gênero dos símbolos religiosos e dos ritos, e é por estes símbolos que as tradições vão sendo passadas de geração para geração.

Segundo Grando (2005), nas sociedades indígenas, existe a transmissão de técnicas corporais ou a “educação do corpo”, com o papel de transformar o corpo, enquanto unidade biológica, em um corpo social. Esse processo contribui para a construção do sentido de pessoa e possibilita que, essa pessoa, se identifique com o seu corpo.

Esse processo acontece de forma natural, porque ao se movimentar, os corpos expressam história e as relações sociais que neles estão inscritos implicitamente, o que constitui uma educação dos saberes tradicionais de seu povo. Esse processo oportuniza cada membro da comunidade a ser integrado e revitalizado em sua identidade cultural.

Portanto, a educação do corpo, não deve se diferenciar ao adentrar na escola, onde os mais velhos (os professores), educam os mais jovens (os alunos) conscientemente sobre os conteúdos de sua cultura, da mesma maneira que as lideranças indígenas, representadas pelos mais antigos membros da comunidade, vem transmitindo os conhecimentos de maneira tradicional durante séculos.

No decorrer de nossas visitas à aldeia Manoel Alves Pequeno, observamos atividades lúdicas e corporais realizadas pelos membros da comunidade e constatamos que é através dessas atividades que acontecem relações sociais, visto que os eventos festivos ocorrem de forma coletiva e pública, são nestas ocasiões que o sentido de “outro” se reconhece pela corporalidade e, simbolicamente, confirma seu pertencimento a um povo possuidor de patrimônio cultural distinto, conscientes da estrutura social em que estão inseridos e capazes de interagir nas relações de fronteira étnica e culturais que por vezes são submetidos.

Por conseguinte, testemunhamos através da observação do elemento lúdico corporal Krahô que, ao se movimentar, o corpo indígena, acaba por produzir textos que expressam a história de seu povo e sua cultura. Dessa maneira, os significados expressados

corporalmente, permitem a decodificação, a interpretação, a organização e a realização de sinais corporais. Com o passar dos tempos, os movimentos tornam-se práticas organizadas que obedecem a regras que são transmitidos de geração em geração, sendo transformados em saberes, estes saberes podem ser utilizados como conhecimento escolar e fazer parte do currículo da escola, nesse contexto, a Educação Física escolar indígena aparece como possibilidade de oportunizar ao educando, o contato com a expressão corporal como forma de linguagem, visto que a Educação Física escolar é uma área de conhecimento que tem a função de contextualizar a corporalidade humana como parte da Cultura Corporal de Movimento.

No contexto educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) deixam claro o valor da linguagem no processo de ensino e que a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens visam ensinar a usar as linguagens em diferentes situações ou contextos. Visto que “a representação e a comunicação exigem estudo metalinguístico, o que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura.” (BRASIL, 2000. p.23)

Taffarel (2006), questiona o papel da escola em seus espaços e com seu conteúdo, segundo ela, o “letramento” na Educação Física deveria garantir conceitos científicos, processos científicos e situações científicas, no sentido de que os educandos possam dominar conhecimentos próprios do campo da cultura corporal.

Aplicando esse entendimento ao contexto indígena Krahô, podemos afirmar que ao contemplar os **conceitos científicos** necessários para compreender fenômenos do campo da cultura corporal e as mudanças decorrentes de atividades humanas, o aluno indígena será capaz de compreender a relação entre as atividades corporais do cotidiano de sua aldeia com sua educação, com sua saúde e qualidade de vida, na sua relação com a natureza, com seu lazer e com suas interações sociais da comunidade. Ao estudar os **processos científicos**, o educando poderá ter contato através do reconhecimento das evidências científicas presentes nos estudos acadêmicos, compreendendo conceitos, interpretando textos reflexivos e se envolvendo em projetos de iniciação científica com base no universo do movimento corporal. E ao participar de **situações científicas**, o aluno compreende o modo de viver do povo Krahô, em ações que visam promover a valorização de vivências da Cultura Corporal de Movimento em sua plenitude.

Para cumprir o seu papel educacional, a Educação Física se apoia nos conteúdos que discutimos em uma seção anterior (3.2. Conteúdos para Educação Física Escolar Indígena Krahô), que são: conhecimento sobre o corpo, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas, as ginásticas, os esportes e os jogos ou atividades lúdicas. No contexto indígena, podemos acrescentar os ensinamentos corporais tradicionais e as práticas de pintura corporal, os ritos de iniciação, o banho de rio, as maneiras adequadas de plantar, caçar, e qualquer atividade laborativa ou lúdica envolvendo o trato com o conhecimento referente a corporeidade indígena. (SEDUC, 2013)

Podemos verificar que, para a Educação Física indígena Krahô, o universo lúdico-corporal é objeto de estudo por primazia, seja em seus aspectos teóricos ou práticos, seja a partir do movimento corporal ou da reflexão limitada ao plano conceitual.

Na próxima seção, procuraremos especular definições para o lúdico e identificar a maneira pela qual ele se manifesta na cultura indígena Krahô e, logo na sequência, será a vez de evidenciar os registros de brinquedos e as brincadeiras do povo Krahô e seus significados simbólicos.

3.5 O ELEMENTO LÚDICO NA CULTURA INDÍGENA KRAHÔ

Para iniciar nossa discussão, tomaremos como base a definição sócio antropológica defendida por Wajskop (2001), que entende a brincadeira como fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito-humano, produto e produtor de história e cultura. De acordo com este ponto de vista, é através das brincadeiras que as interações entre os elementos culturais da comunidade em que pertencem acontecem. Dessa forma, uma criança que vive em um contexto indígena vivencia, pela brincadeira, situações representativas do cotidiano de sua aldeia, assim como de outros povos que tenha tido contato ou mesmo que conheça sob a forma de narrativas, seja de acontecimentos recentes, fatos históricos ou de mitos do seu povo.

Segundo Wajskop (2001), as crianças assumem diferentes papéis e atribuem significados diversos às suas ações e aos objetos com os quais interagem nas brincadeiras, as escolhas são espontâneas e têm como a primeira limitação as regras da brincadeira,

intrínsecas aos temas e papéis assumidos, ampliadas pelas possibilidades representativas dos objetos e acordos interpretativos estabelecidas, dessa forma a brincadeira é uma atividade voluntária e consciente

Quando uma criança ou um grupo de crianças decidem brincar, elas buscam no mundo que conhecem as informações básicas que vão dar tema e estrutura à brincadeira, dialogam sobre as regras até concluir como ocorrerá, é uma convenção que precisa ser democrática, quando alguém não concorda, o protesto pode vir em forma de “birra”, choro ou ameaça de desistência por parte de algum membro ou do grupo inteiro, este apelo pode levar ao fim da brincadeira.

De acordo com Brougère (2001), a brincadeira pressupõe comunicação e interpretação. Para que essa situação aconteça, é necessário que haja decisão e acordos em conjunto, sem a capacidade real de decidir sobre o que deseja brincar e de construir junto as regras, não pode existir brincadeira, mas uma série de comportamentos originados fora daqueles que brincam, porque o universo lúdico precisa ser partilhado ou partilhável.

Para Brougère (1998), o jogo só pode existir dentro de um sistema de interpretação das atividades humanas, portanto para quem diz “interpretação” supõe um contexto cultural subjacente ligado a imagem que permite dar sentido às atividades. Por essa razão, a observação do jogo, brincadeira ou brinquedo pode ser um instrumento de grande utilidade para entender não somente o mundo infantil, mas também o adulto e seu contexto cultural.

Por todas essas características, optamos por estudar o universo lúdico que engloba a brincadeira, o jogo e o brinquedo como atividades culturais, por isso, estritamente humana. Visto que uma infinidade de estudiosos tivera como ponto de partida outras abordagens, inclusive com animais. Portanto, nesse ponto, tomamos por referência o conceito de cultura defendido por Geertz (1989, p.15), que a considera cultura como um sistema simbólico que orienta e dá sentido à existência humana, sendo a característica capaz de diferenciar o ser humano dos outros animais.

Ao entender o universo lúdico como meio de expressão de cultura da criança pertencente a uma determinada comunidade, podemos também concluir que ao analisar um brinquedo de uma criança indígena, podemos conhecer mais sobre a cultura do seu povo.

Ao utilizar os termos jogo, brincadeira e brinquedo, faz-se necessário salientar que estes termos aparecem como sinônimo para muitas situações, que estão contidos no conceito

de atividade lúdica, expressão derivada da palavra “*ludus*”, que de acordo com Huizinga (2005), no latim corresponde a “jogo”:

É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românticas, mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nelas qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu, jouer*, do italiano *gioco, giocare*, do espanhol *juego, jugar*, do português *jogo, jogar*, e do mesmo *joc, juca*. (HUIZINGA, 2005, p. 41)

Já o brinquedo, entendido popularmente como objeto utilizado pelas crianças para brincar ou jogar, é definido por Brougère (2001) de duas maneiras: Primeiro como brincadeira ele pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera ou até um objeto adaptado, que só tenha valor enquanto dure a brincadeira. Segundo como um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função dos traços intrínsecos (aspecto, função). De qualquer maneira, o brinquedo pode ser analisado como uma estreita ligação entre sua função (ou uso potencial) e seu valor simbólico (ou significação social produzida pela imagem). (HUIZINGA, 2005).

No brinquedo estão depositados os traços de cultura deixados como herança entre as gerações, como também o fluxo das interações entre diferentes grupos étnicos, é possível encontrar entre as crianças brasileiras, brinquedos e brincadeiras de origem europeia, africana e indígena. Muitos brinquedos do Brasil, sejam produzidos artesanalmente ou pela indústria, são utilizados por crianças em todas as regiões do país, diferenciando-se apenas na forma de brincar e nas suas variações linguísticas. Por esse motivo, ao observarmos os brinquedos e brincadeiras Krahô, podemos identificar características em comum encontrados em outras atividades lúdicas de outros povos indígenas e não-indígenas de outras regiões do Brasil.

De acordo com Huizinga (2005), ao tentar explicar o jogo, a psicologia e a fisiologia apontou funções como descarga de energia excessiva, distensão após um esforço, preparação para exigências da vida, compensação pelos desejos insatisfeitos, formas de exercícios, reações mecânicas, impulso mecânico de dominar e competir, entre muitas outras razões para existência do jogo, mas estes métodos quantitativos das ciências naturais acabaram por ignorar o seu caráter profundamente estético, pois ao estudar o jogo e seu significado, esqueceram de abordar os próprios jogadores com questões, por exemplo, sobre a

intensidade da fascinação em participar de uma atividade lúdica, porque é da capacidade de excitação de uma brincadeira que reside a própria essência do jogo, é no “divertimento” proporcionado que estão contidas todas as possibilidades da interpretação de significados do jogo.

Ao analisar o jogo pelo viés da cultura, podemos entender as atividades das sociedades humanas, sejam em seus primórdios, em condições mais primitivas de organização ou na pós-modernidade, todas estão inteiramente marcadas pelo jogo.

Huizinga (2005) chama atenção para a presença do jogo no surgimento da linguagem, quando o homem brincava com essa maravilhosa faculdade de brincar de designar “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras.” (HUIZINGA, 2005, p.7)

Dessa forma, o elemento lúdico está presente na linguagem, na forma de parlendas, poemas e narrativas, ou simplesmente no senso de estética da língua falada ou escrita, estamos constantemente experimentando sensações ao nos comunicar e explorando possibilidades de expressão mais sofisticadas e mais prazerosas.

Nesse campo do “jogo” também está presente o mito, lugar onde o homem primitivo procurou explicar fenômenos, a origem das coisas ou os acontecimentos históricos, como atos heroicos de seus ancestrais, narrativas carregadas de significados representativos de sua cultura, muitas vezes associados a um rito, expressados em danças, cânticos, orações e até sacrifícios.

De acordo com Huizinga (2005), os mitos e os ritos são concebidos sobre o alicerce do lúdico “(...) é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo.” (HUIZINGA, 2005, p.9)

No caso do rito, existe uma representação que não se limita ao ato de imitar, o ato ritual é um ato cósmico, com sentido de sagrado, que se dá por total envolvimento e identificação. Por esse motivo, durante as festas do povo Krahô, existe um comprometimento com os elementos que fazem parte dos ritos, são características que revelam o valor simbólico de cada ato. Vejamos por exemplo da Festa da Batata (*Jât Jõ Pĩ*):

A festa de batata, é a festa tradicional Krahô, que acontece todos os anos. (...) De manhã cedo, os Hôxwa vão para o mato cortar a tora de batata. (...) Cortam duas toras grandes da mesma árvore, que foram derrubar e vão arrumar a tora que foi cortada. Arrumam com facão, para ficar bem bonita

e bem feitinha. (...) No dia seguinte, bem cedo, os partidos do Inverno e do Verão vão carregar a tora de batata, que vai ser pintada com urucum. As mulheres vão pintar seus maridos com urucum. (...) Um índio velho coloca a perna em cima de tora de batata e canta bastante. As crianças vão correr primeiro com uma tora pequena. Depois os adultos carregam a tora pesada. (...) O homem que quiser brincar, fica na frente de jogador de batata, que vai jogando batata até acertar o homem, que sai da brincadeira e vai para o pátio, onde a brincadeira termina. (...) Os Hôxwa vêm novamente para brincar no pátio, perto da fogueira e terminam a brincadeira. [sic] Luciano Caprã Krahô (ALBUQUERQUE, 2012, p.23-33)

Jât Jô Pĩ ou a Festa da Batata, acontece todo mês de abril e tem a finalidade de celebrar a mudança da administração da aldeia, é quando o partido de Inverno entrega a aldeia para o partido de Verão. Portanto, é uma festa que determina a organização social de uma comunidade Krahô. É importante também ressaltar que este é um rito relacionado com própria origem do povo Krahô, que evidencia sua comunhão com a natureza e determina aspectos de sua espiritualidade, estabelecendo fundamentos para outros ritos. A Festa da Batata também retrata a fertilidade das plantas. (ARAÚJO, 2015)

Além de ficar evidente a relação entre o rito *Jât Jô Pĩ* e o mito da origem do povo Krahô, a organização social e a cosmologia também estão envolvidos, o que confirma o que disse Melatti (1978), quando explicou que geralmente existe uma correspondência entre mito e rito.

A seriedade da Festa da Batata não destitui o caráter lúdico da ocasião, pelo contrário, cada ato revela a presença do jogo, a começar pela presença do *Hôxwa*, o “palhaço” ou personagem cômico da cultura Krahô, que tem o papel de animar a festa. (ARAÚJO, 2015)

De acordo com Abreu (2015), cabe aos *Hôxwa*, cumprir com a tarefa de agir com alegria, ensinando o que é certo ao agir de forma errada, usando o riso e a imitação, o abraço e a conversa para pedir a cooperação nas festas e no cotidiano da aldeia.

É possível observar que o lúdico está presente também no senso artístico necessário para cortar as toras e moldá-las artesanalmente de acordo com os parâmetros da tradição e continua na pintura das toras, que devem obedecer as cores dos partidos *Catàmjê* (verão) com os traços verticais e o *Wacmêjê* (inverno) no sentido horizontal. Para a pintura corporal é exigido conhecimento e habilidade para seguir as mesmas orientações das cores e formas das toras, o fator que impulsiona está intimamente ligado ao regozijo em fazer parte dos atos do jogo.

Na corrida de tora da batata, o jogo acontece na disputa entre os partidos *Catàmjê* e *Wacmêjê*, entretanto numa dinâmica de cooperação, que acontece desde a divisão de atribuições, no incentivo dos corredores e na alternância entre os carregadores das toras. Ao final da corrida, todos voltam a se reunir na celebração, momento em que são envolvidos na participação da festa, incluindo na preparação e partilha do *paparuto* (comida típica servida durante as festas)

O tom de brincadeira atinge seu apogeu quando todos se direcionam para a casa de *Wyhty*²¹, onde serão arremessadas as batatas nos homens. O jogo consiste em acertar com as batatas.

Nos cânticos e nas danças do rito *Jât Jõ Pĩ*, o lúdico se apresenta na melodia das músicas e nos textos cantados em forma de poemas, que permitem às narrativas e aos mitos se tornarem movimentos pela ocasião do corpo, dessa maneira, o ritmo é ditado pelos instrumentos e vozes e a expressão corporal permite sintetizar estes elementos simbólicos na integração da comunidade em torno de uma atividade lúdica de valor cultural.

A atitude espiritual do povo Krahô ao participar de seus ritos é de seriedade e envolvimento completo, conforme explicou Huizinga (2005), para os grupos sociais que participam de um rito, o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério, o jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, embora tenha a consciência de tratar-se apenas de um jogo. “A alegria que está indissolúvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois polos que limitam o âmbito do jogo.” (HUIZINGA, 2005, p.19)

Ao longo de nossas pesquisas de campo, nos foi relatado em depoimentos pelos auxiliares de pesquisa, os ritos que constam neste estudo, o que ficou percebido que a palavra mais usada para substituir o termo “rito” foi a palavra “festa”. Outra observação pertinente foi feita durante o depoimento do professor indígena Tupên Krahô (2015), quando perguntado sobre as corridas de tora, ele conseguiu lembrar oito “festas” onde as corridas com tora fazem parte do ritos, segundo ele cada corrida com tora obedece ao cerimonial, fazendo um relato breve, o auxiliar de pesquisa comentou cada festa:

- Na festa dos mortos, a tora é confeccionada com a madeira ôca.
- Na festa *Ahpÿnre*, a tora é pequena, cerca de 10 à 15 kg.

²¹ Ritual Krahô em que os indígenas mais velhos (sábios) indicam uma criança para passar pelo ritual do *wyhty* ou “Casa de Pensão”. Durante um período sua casa se torna uma “pensão”. (ARAÚJO, 2015)

- Na de tora por partido, a tora pesa cerca de 50 kg.
- Na corrida *Pàrtere*, comemora a mudança das estações, a tora é pequena e com um pau no meio para apoiar.
- Na festa do milho, a tora é cortada de acordo com a altura do pé de milho.
- Na festa da batata ou *Jàt Jõh Pĩ*, nesta festa comemora-se os alimentos com a corrida de tora pesada, só pode carregar a tora quem passou a noite dançando em preparação para a corrida.
- Na corrida da *Põõhy pre*, que acontece de dois em dois anos, é preparado um rolo com melancia, abóbora, feijão e enrola com palhas de bacaba. O artefato é carregado por três pessoas.
- Na Festa *Pàr co pê*, homens e mulheres correm juntos, enquanto os homens correm as mulheres ajudam e vice-versa. A competição é entre os partidos, ao final é oferecido suco para todos que ajudaram a carregar as toras. (TUPËN KRAHÔ, 2015)

No decurso de nossa pesquisa de campo na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, tivemos a oportunidade de presenciar momentos festivos e situações ritualísticas, também nos preocupamos em assistir vídeos disponibilizados pelos pesquisadores do LALI (Laboratório de Línguas Indígenas/Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína) e vídeos compartilhados na internet. A partir destes estudos, constatamos a presença do elemento lúdico na identidade cultural do povo Krahô, se manifestando através dos seus ritos e de suas festas. Confirmando o que defende Huizinga (2005), quando afirma que as práticas rituais se desenrolam dentro de um quadro formal de jogo e são marcadas pelas atitudes e pela atmosfera lúdica.

O elemento lúdico está presente nos ritos Krahô. E o que podemos então dizer da manifestação dos fundamentos dos ritos, nos próprios brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas Krahô? Essa é nossa pretensão para a próxima seção, onde faremos uma reflexão a respeito dos jogos Krahô enquanto manifestações dos saberes tradicionais e sua relevância para os processos identitários e educacionais do povo Krahô.

3.6 JOGOS E BRINQUEDOS DO POVO KRAHÔ

Cada cultura dispõe de um banco de imagens, e é com a referência dessas imagens que as crianças e os adultos podem se expressar e captar outras produções, é o que afirma Brougère (2001). De acordo com a sua explicação, isso ocorre porque os seres humanos não se contentam em se relacionar apenas com o mundo real, por isso precisam dominar mediadores indispensáveis, que são as imagens, os símbolos ou os significados da cultura na qual estão envolvidos.

Baseado nesta informação, procuramos compreender o jogo e o brinquedo enquanto manifesto da cultura, considerando suas dimensões funcionais e simbólicas, onde a relação função-símbolo estão completamente ligados e são indissociáveis ao brinquedo e a brincadeira.

Podemos afirmar, portanto, que os brinquedos e brincadeiras do povo Krahô desempenham o papel de oportunizar às crianças a vivência de aspectos de sua cultura, pois durante as brincadeiras são aprendidas as tradições e assimilados valores simbólicos que contribuem no processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com o professor indígena Cahxê Krahô (2015), quando ele era criança na década de 1980, as crianças não brincavam de bola (como brincam nos dias de hoje), as brincadeiras eram realizadas na mata e tinham a função de representar as festas e ritos dos adultos Krahô.

Para compreendermos melhor o papel cultural dos jogos e dos brinquedos Krahô, podemos utilizar a análise de seus conteúdos interpretativos, para tanto, tomamos como premissa a distinção proposta por Brougère (2001), que consiste em separar o brinquedo em seu aspecto material e sua possibilidade de representação. Essa fragmentação parece contraditória, dada o caráter indissociável das dimensões funcionais e simbólicas exercida pelos brinquedos, todavia essa reflexão torna-se necessária e pertinente no campo teórico da interpretação.

Dessa maneira, utilizaremos os critérios estabelecidos por Brougère (2001), que analisa o brinquedo a partir do ponto de vista do seu aspecto material e sua significação da seguinte forma:

Aspecto Material: material, forma ou desenho, cor, aspecto tátil, aspecto odorífico, ruído ou produção de sons. Estes aspectos podem revelar a origem do brinquedo e outras

características que o ligam ao contexto cultural em que foi desenvolvido, incluindo o território.

Significações: representação de uma realidade, modificações induzidas nesta realidade, universo imaginário representado, representação isolada ou que pertence a um universo e impacto da dimensão funcional.

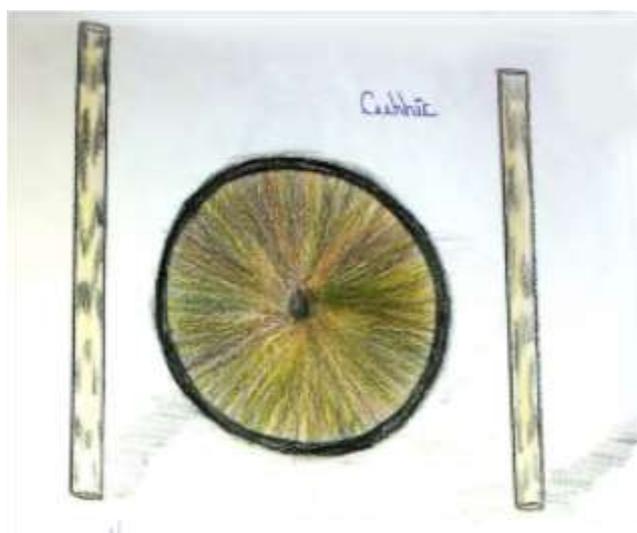
Nesse plano dimensional do brinquedo, encontram-se os valores simbólicos que estão impregnados em sua estrutura, é neste domínio que se encontram informações interpretativas da cultura que ele representa.

É nesta perspectiva que pretendemos interpretar a atribuição do brinquedo dentro do universo lúdico Krahô. Para isso, utilizaremos o material didático produzido por alunos e professores indígenas Krahô para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril e os depoimentos realizados em nossa pesquisa de campo, de onde selecionamos seis brinquedos e cinco brincadeiras que apresentaremos e discutiremos a seguir:

3.6.1 Brinquedos Krahô

1. O *Kuj tatac xà*, ou simplesmente “*Kuj*”, é um jogo tradicional do povo Krahô, o objetivo deste jogo é rebater o “*Kuj*” com um bastão o mais longe possível e assim ganhar o espaço da equipe adversária.

Figura 3: Kuj



Desenho: Ovídio Krahô

O *Kuj* é confeccionado com borracha, tem formato circular com cerca de 15 à 20 centímetros de diâmetro. Já os bastões são de madeira e medem cerca de 1,20 metros.

Com uma jogabilidade peculiar, a meta é “acertar o *Kuj* com o bastão, se passar da linha, acaba o Jogo”. Explica Cõhtat Krahô (2015)

Na disputa pela conquista do espaço no jogo do *Kuj*, afigura-se às batalhas por território que faz parte da história do povo Krahô. Ao conquistar o lugar da equipe adversária, os jogadores experimentam o sentimento de está protegendo sua terra e expulsando os invasores que pretendiam desterritorializar o seu povo, ao mesmo tempo em que arremessa para longe de seu lugar, o objeto (*Kuj*) indesejado.

Devido a sua relevância, o *Kuj tatac xà* foi incluído como modalidade nos Jogos Tradicionais do Povo Krahô.

Nas aulas de Educação Física indígena Krahô, o *Kuj* pode ser incluído como o conteúdo esporte. Por ser uma modalidade de equipe, pode ser ensinado como jogo cooperativo e explorado o pensamento estratégico de posicionamento dentro do campo de jogo, dividindo as funções táticas para o desenvolvimento da jogabilidade efetiva.

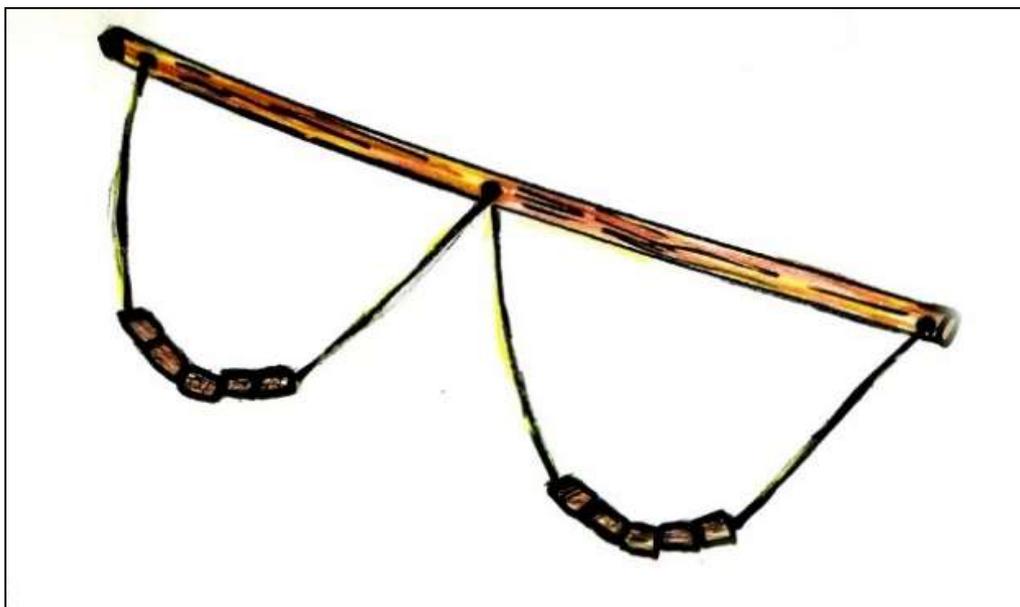
As opções táticas dentro dos esportes coletivos, podem funcionar como funções sociais dentro das comunidades e o campo de jogo como o território que compreende a terra indígena Krahôlândia, onde as atribuições de cada jogador são como as incumbências no trabalho para o cidadão indígena.

2. O *Ihkrã Kre Xa* ou **Quebra-cabeça** tradicional Krahô, é um brinquedo de raciocínio lógico cujo o objetivo é fazer com que a peça de madeira que está presa nos cordões, se livre do nó e desfaça o laço.

O *Ihkrã Kre xa* é produzido artesanalmente com cordão e pedaços de madeira.

A Educação Física pode se apropriar do quebra cabeça Krahô para ensinar jogos cognitivos e estimulação da coordenação motora fina. Competências necessárias na produções em artesanato, que para os Krahô serve para a confecção de utensílios domésticos, peças ornamentais e ferramentas de trabalho. São cabaças, miçangas, maracás, flechas, cuias, colares, cofos, bordunas, vassouras, pulseiras, machadinhas, lanças, abanos, espanadores, tapitis e tantas outras produções que foram criadas em função das necessidades que surgem e foram sendo introduzidas como formas de expressão da cultura deste povo.

Figura 4: Ihkrã Kre Xa



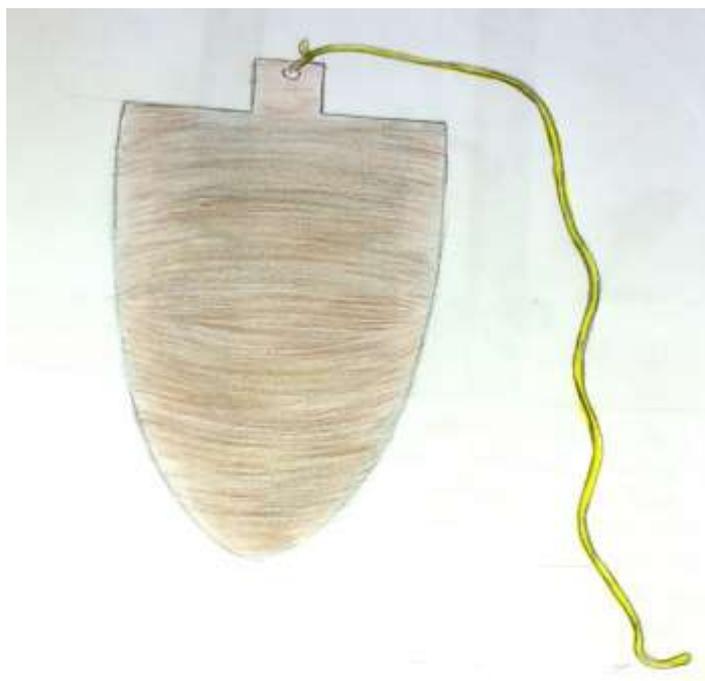
Desenho: Carmem Lúcia

Certamente para o aprendizado das técnicas é necessário o conhecimento e a habilidade com as mãos, são brinquedos como o quebra-cabeça que estimulam as crianças Krahô ao pensamento lógico e ao desenvolvimento de capacidades coordenativas requeridas no artesanato, na pintura e no desenho.

É importante ressaltar o interesse dos Krahô no desenho artístico e na pintura como forma de expressão. Ao longo desta pesquisa, encontramos ilustrações de livros e trabalhos escolares produzidos por alunos e professores Krahô, são trabalhos organizados esteticamente que demonstram o domínio de técnicas específicas, a exemplo das figuras que ilustram esta seção da pesquisa.

3. Dentre os brinquedos confeccionados artesanalmente pelos Krahô, está o *Pea Homrẽ* um brinquedo musical parecido com uma matraca, que ao girar pelo cordão emite um som característico.

Figura 5: Pea Homrê



Desenho: José Krahô

O *Pea Homrê* é esculpido em madeira.

Os brinquedos musicais são frequentes entre os povos indígenas, geralmente os sons emitidos são representações de animais que fazem parte da biodiversidade da comunidade. No caso do *Pea Homrê*, o som produzido é resultado do atrito com o ar, como se fosse o mesmo som das armas em combate, o som do corte com o facão, o som de uma flecha ou uma lança cortando o ar. O senso de poder do brincante é comparável ao de um guerreiro que utiliza sua arma, como se o som do golpe que foi desferido atestasse o manuseio e maestria do objeto que fere o seu inimigo, mas liberta sua nação.

Dessa forma, os brinquedos também representam cultura e podem ser vivenciados na escola pela Educação Física e, assim, contribuir para a manutenção dos saberes tradicionais Krahô.

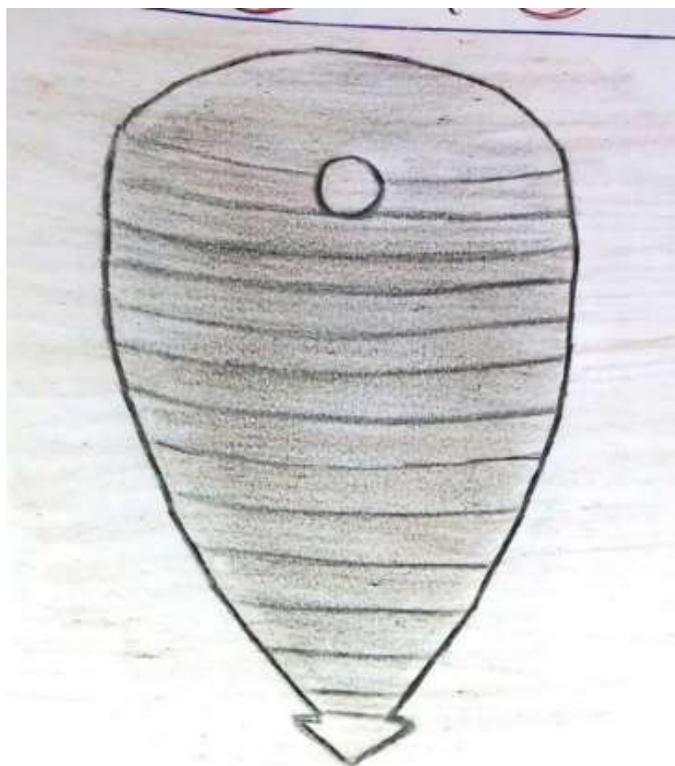
Para as aulas de Educação Física, o professor pode explorar desde a confecção do *Pea Homrê*, até a mobilização de brincadeiras rítmicas envolvendo o som do brinquedo e a partir desta atividade, contribuir no desenvolvimento de aspectos como ritmo e coordenação motora óculo manual dos educandos.

4. O *Wôôre Jarêm Xà*

O *Wôôre Jarêm Xà* lembra um dos brinquedos populares mais utilizados no Brasil, o Pião. Ao fazer esta observação, chamamos a atenção para os empréstimos interculturais. O Pião, enquanto brinquedo, pode até ser jogado em outras regiões do país e do mundo, entretanto, as brincadeiras que são desenvolvidas com este brinquedo, variam de um grupo de criança para outro, certamente entre cada comunidade indígena, existem formas peculiares de brincar com o pião que revelam aspectos importantes de cada cultura.

O *Wôôre Jarêm Xà* pode aparecer como um pequeno jogo nas aulas de Educação Física. Existe uma variedade de jogos com este brinquedo, as crianças Krahô podem conhecer algumas delas e compartilhar com os colegas. Cabe ao professor planejar atividades que valorizem o conhecimento da criança sobre este ou outros brinquedos. O conhecimento envolvido no jogo, vai desde a execução técnica para que ele realize o movimento circular com perfeição, às regras das brincadeiras e a forma como é construído.

Figura 6: *Wôôre Jarêm Xà*

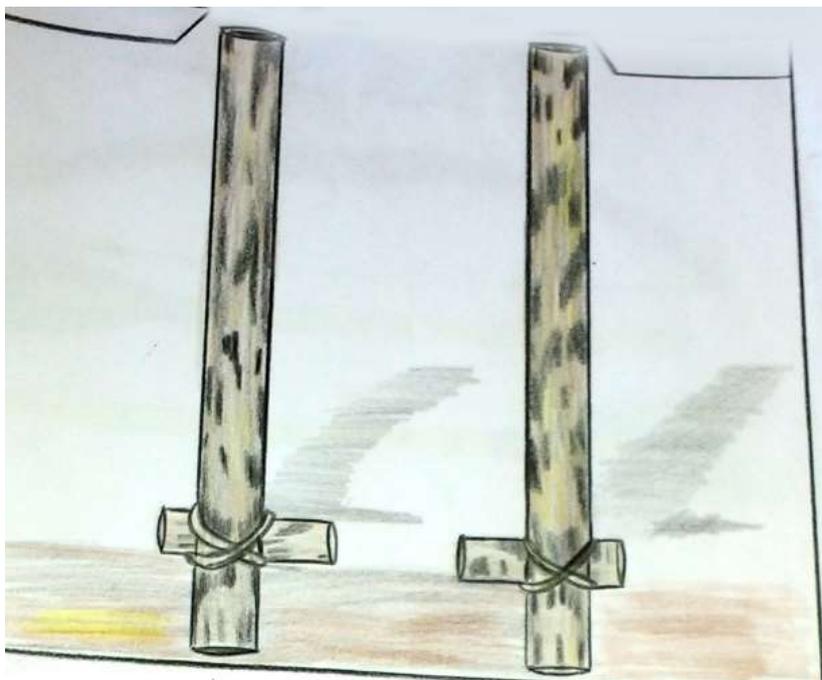


Desenho: Batista Cuxy Krahô

5. Outro brinquedo encontrado na aldeia Manoel Alves Pequeno é a **Perna de Pau**.

Construídas de madeira, as pernas de pau tem a função de aumentar a estatura do brincante, que tem a difícil tarefa de se equilibrar e caminhar sobre as pernas de pau, se assemelhando a um gigante.

Figura 7: Perna de pau



Desenho: Rômulo Kroken Krahô

Subir em lugares altos parece ser uma constante no imaginário dos Krahô. É possível encontrar em suas narrativas, personagens míticos que sobem em grandes árvores como a bela *Hôhpore* que seduzia os homens para subir nos galhos tortos, o *Krãhkrokrocre* ou Cabeça do Arapuá que assombra os Krahô do topo das árvores ou mesmo a mulher que sobe no pé de bacaba para matar o sapo gigantesco *Hitôhkrere*. (ALBUQUERQUE, 2012)

É como que, ao equilibrar-se nas Pernas de pau, a criança Krahô fosse transportada ao universo mítico e místico das narrativas de seus antepassados. Em cima dessa plataforma ou em cima de uma árvore, são lugares privilegiados onde se pode ter uma visão panorâmica da realidade, o conhecimento dos acontecimentos e o controle da situação e dos demais mortais que estão sendo observados.

Através de brincadeiras que explorem o equilíbrio dinâmico e estático, como as pernas de pau, a Educação Física indígena Krahô pode contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio das crianças, uma dimensão psicomotora que permite ao educando realizar

outros movimentos corporais ligados à sobrevivência e às atividades da vida diária da aldeia em que vivem.

6. O **Arco e Flecha**, outrora uma arma de guerra do povo Krahô, também aparece como um dos brinquedos preferidos das crianças da aldeia. Os adultos também praticam, pois é uma modalidade dos Jogos Indígenas e dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô.

Figura 8: Arco e Flecha



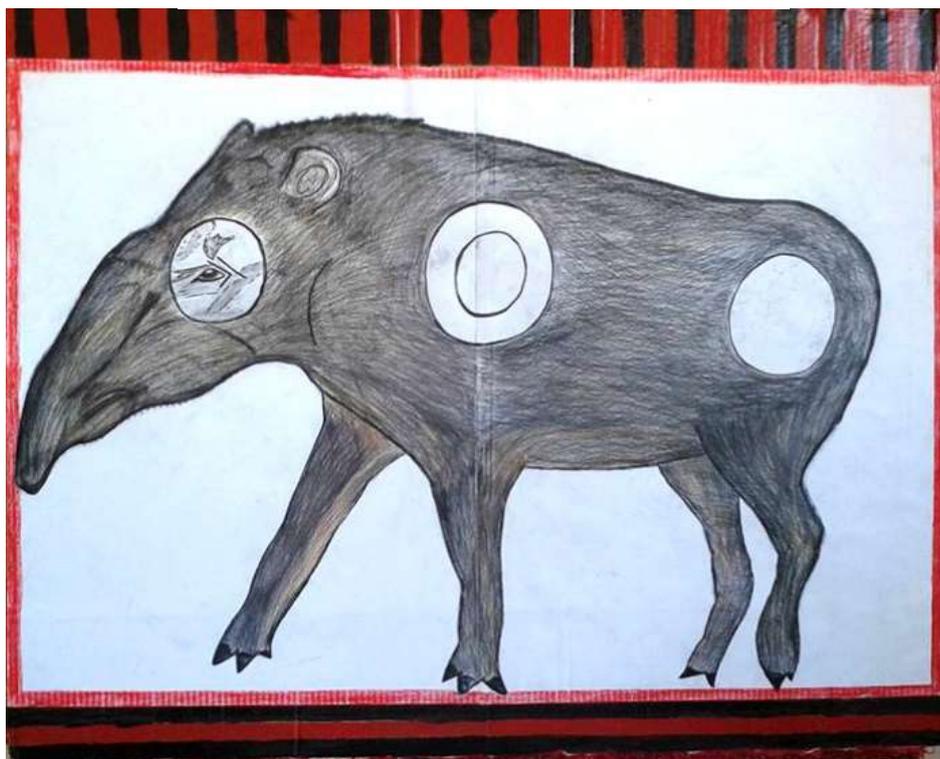
Desenho: Avonios Pyque Krahô

Uma das brincadeiras envolvendo o brinquedo arco e flecha, é o tiro na estrada, onde o objetivo é atirar a flecha o mais longe possível, o tiro realiza uma trajetória horizontal próximo ao chão e o vencedor, recebe as flechas dos demais participantes como prêmio.

Na brincadeira do tiro na estrada, podemos identificar claramente a representação da realidade citada por Brougère (2001), quando observamos a trajetória da flecha sorradeira e rente ao chão, certamente a procura de animais pequenos que habitam o cerrado tocantinense.

Outra brincadeira como o tiro na estrada, seria o tiro ao alvo, cujo o objetivo é acertar um alvo fixo como um molho de palha ou outro objeto. Neste caso, a brincadeira seria uma simulação de caça de animais maiores, cujo a trajetória da flecha exija a posição ereta e o posicionamento direcional do arco reto ou para cima.

Figura 9: Alvo com desenho da Anta



Fonte: Acervo do LALI (2016)

Para a brincadeira de atirar com arco e flecha sobre um alvo, vemos a representação de uma anta (Figura 09), este alvo faz parte do material didático da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Vemos no desenho da anta três círculos que indicam os locais que devem ser acertadas as flechas, a pontuação maior é para o círculo mais “mortal” que é o olho, temos a zona de pontuação intermediária no tórax da anta e na parte de trás, o local menos pontuável do jogo.

A imagem do guerreiro indígena lutando pelo seu povo está viva entre os Krahô. Atos heroicos tendo o manuseio do arco e flecha como instrumento, aparecem nas narrativas e mitos do povo Krahô, é o caso de *Hecahô*, o “guerreiro sem medo” que desbravava as matas e caçava animais para a aldeia. (ALBUQUERQUE, 2012)

O professor de Educação Física pode utilizar estas narrativas para planejar suas aulas, favorecendo uma aproximação entre o universo mítico que permeia a identidade cultural Krahô e, a partir de brinquedos e brincadeiras como o Arco e flecha, permitir a imaginação das crianças e a fluidez do elemento lúdico, como forma de fortalecer os saberes Krahô.

3.6.2 Brincadeiras Krahô:

As relações interétnicas que acontecem no Brasil desde a chegada dos primeiros colonizadores até os dias atuais, proporcionaram mudanças no modo de viver dos povos indígenas, conforme apresentamos no “capítulo 1” desta pesquisa, entretanto podemos afirmar que “a recíproca é verdadeira”, visto que os povos de origem europeia ou africana que povoaram o território brasileiro também foram fortemente influenciados pela cultura indígena.

Foram herdados dos povos indígenas saberes que influenciaram a culinária, a língua portuguesa, o folclore e os costumes do povo brasileiro em geral. Por conseguinte, as atividades lúdicas fazem parte desse universo cultural de trocas e aprendizagens.

Ainda não podemos contar com estudos que determinem com exatidão a origem das brincadeiras populares brasileiras, mas ao comparar alguns brinquedos ou brincadeiras praticadas em diferentes regiões ou em diferentes comunidades, percebemos as semelhanças de muitas. A respeito desta constatação e diante da complexidade dessa temática, podemos até sugerir hipóteses de empréstimos culturais entre determinados povos, que poderiam ter entrado em contato em algum momento da história, ou mesmo, explicar as ocorrências a partir de teorias de que as crianças têm necessidades em comum quanto ao seu desenvolvimento e, ao criar jogos, utilizam-se dos mesmos princípios que norteiam o elemento lúdico, desse bojo surgiram as coincidências.

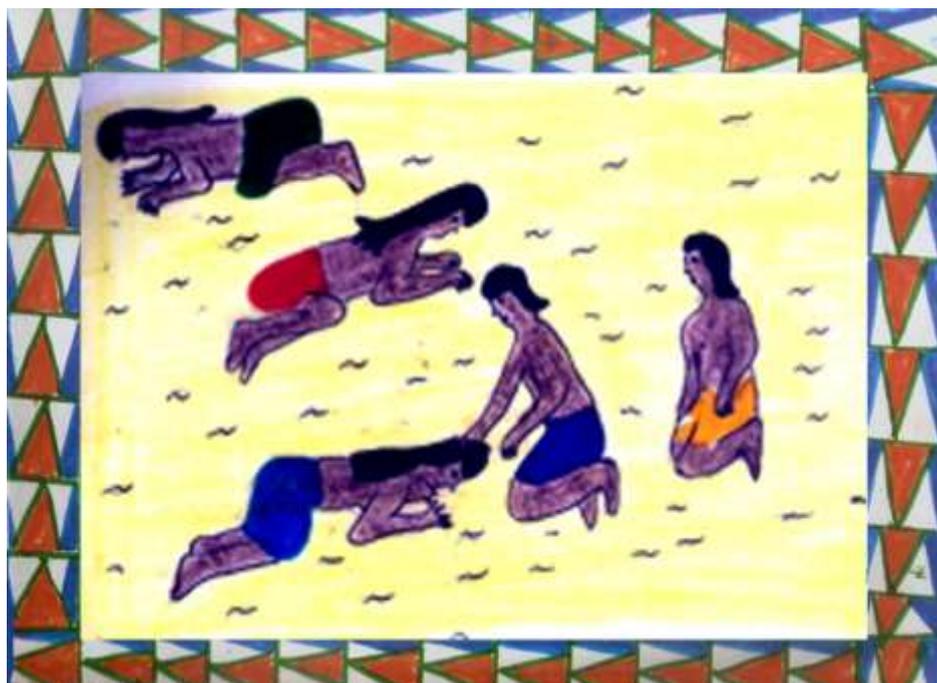
Temos algumas atividades lúdicas conhecidas entre os povos Krahô que coincidem em algumas características com outras brincadeiras populares brasileiras e até mesmo com as mesmas regras e desenvolvimento, contudo os valores simbólicos expressados nessas atividades não são os mesmos, visto que estão impregnados intimamente na cultura de cada povo.

Depois dos brinquedos que vimos neste tópico, observaremos agora algumas brincadeiras, seus significados para a cultura Krahô e aplicações no contexto educacional no âmbito da Educação Física.

1. Brincadeira da melancia

A brincadeira consiste na representação das plantações onde são cultivados os alimentos que vão sustentar as famílias Krahô.

Figura 10: Brincadeira da melancia



Desenho e texto original: Juliana Têrkewýj Krahô (KRAHÔ et al 2010, p.3)

Esta brincadeira consiste em descobrir qual a melancia está madura, os “ladrões de melancias” batem na cabeça das crianças que fingem ser melancia e imitam o som das melancias, as melancias com som de maduras serão roubadas. A brincadeira acaba quando todas as melancias forem roubadas. Juliana Têrkewýj Krahô (KRAHÔ et al., 2010)

Para garantir um bom plantio, cultivo e colheita, é necessário conhecer as características dos frutos para distinguir quando maduro, um fruto colhido antes da hora é desperdiçado.

Outro ponto a ser observado neste jogo, é a presença do “roubo” na roça. Esse cuidado faz parte também do cotidiano das plantações, visto que animais ou mesmo pessoas podem subtrair as frutas e causar prejuízos à comunidade.

É uma brincadeira que pode ser realizada na Educação Física indígena Krahô, o mérito educacional está na compreensão das regras sociais e nos acordos coletivos que são estabelecidos para o andamento do sentido lúdico. O professor pode acrescentar variáveis nas regras para torná-las mais complexas e exigir mais empenho nos alunos para a resolução de problemas ou a discussão das “leis” que regem a atividade, estimulando a argumentação e o raciocínio lógico.

2. O Gavião e a galinha

O que chama atenção neste jogo, é a ação de proteger a família por parte da “galinha” que representa a mãe. Porque na sociedade Krahô a forma de organização social é de linha matriarcal²² e uxorilocal²³, isto significa que a mulher tem primazia de proteção da família e que após o casamento, os conjugues vão morar na casa da mãe da esposa. (ARAÚJO, 2015)

Esta brincadeira tem como função a assimilação, por parte das crianças, das relações sociais presentes em uma sociedade matriarcal, no que se diz respeito ao papel de proteção familiar atribuído à mulher e mãe Krahô.

Na Educação Física Krahô, através de atividades como a brincadeira do Gavião e a galinha, as relações familiares e a organização social podem ser exploradas utilizando o elemento lúdico corpóreo.

Figura 11: O Gavião e a galinha



Desenho e Texto: Marcelo Xoooc Krahô (KRAHÔ et al 2010)

²² Matriarcal - Relativo ao matriarcado. Sistema social em que o poder predominante seria o da mulher. Fonte: <https://www.dicio.com.br/matriarcado/> Acesso em: 03/04/2017

²³ Uxorilocal - Costume tradicional de acordo com o qual, após o casamento, os cônjuges se mudam para a casa da esposa ou para a sua localidade. Fonte: <https://www.dicio.com.br/uxorilocalidade/> Acesso em: 03/04/2017

A função do ‘gavião’ é capturar os ‘pintinhos’, a função da ‘galinha’ é proteger seus pintinhos contra o gavião. A galinha luta para defender e o gavião luta atacando os pintinhos e se esquivando da galinha. Marcelo Xocco Krahô (KRAHÔ et al., 2010, p.4)

As brincadeiras infantis Krahô trazem em suas performances o modo de viver da comunidade. São representações simbólicas que permitem conhecer mais sobre a cultura desse povo.

Ao oportunizar essas vivências, a escola cumpre sua finalidade de fortalecer a cultura Krahô, é nessa ocasião que a Educação Física torna-se a disciplina responsável pelo ensino desse conteúdo.

3. Tamanduá bandeira grande

A relação com a natureza e, em especial, com fauna do cerrado, é explorada neste jogo. A criança Krahô precisa aprender desde cedo quais são os animais presentes no seu território que oferecem riscos, como animais peçonhentos, animais que mordem ou ferem de qualquer outra forma quando ameaçados. Aprender a lidar com esses bichos e a caçá-los é uma questão de sobrevivência.

t

Figura 12: Tamanduá bandeira grande



Desenho e Texto: Michel Hãjhá Krahô (KRAHÔ et al 2010, p.5)

O tamanduá terá uma criança em suas costas, para ficar grande, as outras crianças cutucam o tamanduá grande no meio do círculo e ele tentará pegá-las, quem for pego, fica fora da brincadeira. Michel Hãjhá Krahô (KRAHÔ et al., 2010)

A esperteza exigida ao cutucar o “tamanduá” da brincadeira, é a mesma que o caçador Krahô precisa para capturar animais nas matas.

A agilidade e a rapidez do pensamento para a realização dos movimentos, são as qualidades que podem ser estimuladas durante as aulas de Educação Física escolar. Além do conhecimento básicos sobre o tema da aula, neste caso, informações sobre a fauna do serrado, lugar onde vivem os tamanduás e a técnica da caça do tamanduá, são saberes valiosos para o contexto indígena Krahô, tanto para a preservação como para manutenção das atividades tradicionais da comunidade.

4. Esconde-esconde

Figura 13: Esconde-esconde



Desenho e Texto: Joanhina Cahhur Kwýs Krahô (KRAHÔ et al 2010, p.9)

Meninos e meninas juntos no pátio, as meninas se escondem atrás das casas, no meio da estrada, ou outro lugar da aldeia. Os meninos vão procurar os meninas até encontrar todas. A meninada gosta desta brincadeira nas noites de lua cheia. Joanhina Cahhur Kwýs Krahô (KRAHÔ et al., 2010)

No texto acima é preciso evidenciar na própria “fala” da autora, uma jovem estudante Krahô, que explica a liberdade de brincar juntos, meninos e meninas, a qualquer horário, inclusive à noite. Ainda tendo como fator motivante, a lua cheia, diferente do que vemos no contexto não-indígena brasileiro, onde existem preconceitos e proibições quanto ao brincar. A criança Krahô exerce sua liberdade com muita propriedade, encontramos grupos de crianças correndo pelo pátio da aldeia, subindo em árvores, brincando livremente nos rios.

Diante de tantas situações de violência já vividas pelo povo Krahô, aprender a se esconder na mata é um procedimento de segurança básico, neste jogo esta capacidade é aprimorada através do lúdico.

Esta brincadeira pode ser vivenciada na Educação Física escolar indígena Krahô, como forma de estimular a concentração e a coordenação da visão da criança brincante que está na função de procurar e da capacidade de usar o corpo com inteligência para se esconder ou se “camuflar” nos arbustos do pátio, para a criança que cumpre a função de se esconder.

5. Brincadeiras de luta

A necessidade básica de combater corpo a corpo acompanha o homem desde os primórdios de sua existência, as formas de lutas estão presentes em esportes de combate e artes marciais em todo mundo. Nesse seguimento, o povo Krahô carrega consigo o seu passado guerreiro através das brincadeiras de lutas, também conhecidos como jogos de oposição, estas atividades aparecem como possibilidades de resgate de expressões culturais que ajudaram a escrever a história Krahô.

Figura 14: Brincadeira de luta



Desenho e Texto: Leonardo Tupên Krahô (KRAHÔ et al 2010, p.15)

Os jovens se reúnem no meio do pátio, fazem uma roda e os lutadores ficam no meio, o objetivo é segurar e derrubar o oponente. Se um lutador é forte, ele sempre vencerá os demais. Mas é só brincadeira, ninguém fica zangado com o outro depois das lutas. Leonardo Tupên Krahô (KRAHÔ et al., 2010)

De acordo com Hàkhàk Krahô (2015), na educação Krahô tradicional, as crianças aprendiam com os adultos:

“as crianças acompanhavam as atividades dos adultos, caçar tatu e até pessoas [...] as crianças entendiam quem eram os guerreiros, era assim que aprendiam a matar, a esconder na mata, a colocar fogo. [...] Quem passava tudo era o instrutor, ensinava a fazer as flechinhas, uma forquilha de espinhos, também a tecer, a caçar, a colher”. [sic] (HÀKHÀK KRAHÔ, 2015)

Nesta citação acima, considerando que o auxiliar de pesquisa apresenta uma idade avançada, temos uma descrição de como era realizada a educação tradicional Krahô na sua época de criança. Como também observamos a função social do jogo como forma de ensinar ao jovem Krahô suas atribuições na comunidade.

O valor das atividades lúdicas para a educação do guerreiro Krahô, podem ser exploradas também pela escola indígena como resgate cultural.

As lutas são conteúdos da Educação Física por fazer parte da Cultura Corporal de Movimento. Para o contexto Krahô, o professor pode utilizar como jogo de oposição ou brincadeira de luta, como arte marcial indígena ou como prática esportiva.

Em atividades como as lutas, que são carentes de resgate na cultura Krahô, o professor de Educação Física pode ensinar o aluno a iniciação à pesquisa, os próprios alunos podem trazer estes saberes através dos seus parentes mais antigos e assim contribuir para os saberes tradicionais de seu povo.

Na entrevista que realizamos com o Cacique da aldeia Manoel Alves Pequeno, Piikên Krahô (2016), ele destaca que na época de sua infância, os jovens corriam em volta do pátio duas vezes ao dia, pela manhã e pela tarde, mas atualmente as corridas são esporádicas. Havia também uma preocupação com a alimentação, que não usavam sal de cozinha e respeitavam os ensinamentos dos mais velhos: “Não comíamos qualquer tipo de caça, nossos avós não nos deixavam comer animais quietos: jacaré, tartaruga. [...] Hoje em dia comem muito açúcar e carne.” [*sic*] (PIIKÊN KRAHÔ, 2016)

A citação acima evidencia a preocupação com as mudanças de comportamento e transformações culturais que se passam na aldeia, no que diz respeito aos cuidados com aspectos relacionados à corporalidade e ao universo lúdico presentes na prática da atividade física e na alimentação.

No momento da entrevista também foi perguntado o porquê de evitar os “animais quietos” na alimentação. De acordo com o Cacique (Piikên Krahô, 2016), seus ancestrais ensinavam que estes animais eram preguiçosos, gostavam de ficar parados e eram lentos, estas qualidades não são boas para um guerreiro Krahô.

Segundo essa explicação, para a sabedoria tradicional Krahô, o comportamento dos animais podem ser passadas para aqueles que deles se alimentam e, por esta razão, devem ser evitados esses alimentos.

Essa narrativa nos ajuda a compreender a maneira como os mitos estão diretamente ligados ao comportamento social, ao elemento lúdico e a corporalidade, uma vez que a função do jogo está ligada aos saberes e tradições indígenas Krahô.

Um outro dado observado na aldeia Manoel Alves Pequeno, foi as possibilidades e variedades de exercício lúdico que têm as crianças Krahô, verificamos grupos de meninas e meninos transitando livremente pelas ruas do pátio, brincando por dentro da mata, atirando pedras nas árvores, brincadeiras com bola, pulando corda, brincando de pega, jogando

amarelinha e tomando banho nos rios adjacentes à aldeia, que são o rio Gelado e o rio Manoel Alves Pequeno, onde nadam e mergulham de barrancos ou a partir dos galhos altos das árvores.

As crianças são monolíngues e parecem ser muito tímidas, não ficam a vontade com a aproximação de estranhos, mas adoram rir, tudo parece muito divertido.

Também observamos que não existe divisão de gênero durante as brincadeiras, meninos e meninas brincam juntos e andam juntos.

De acordo com a professora Põcuhntô Krahô (2016), quando perguntada sobre quais eram as brincadeiras das meninas de sua infância, ela respondeu que não havia brincadeira de menino e de menina separadamente, todos brincavam juntos, com a exceção da brincadeira de boneca, que eram confeccionadas artesanalmente com sabugo de milho, galho de buriti ou boneca de pau-de-leite.

De fato, observando as brincadeiras do cotidiano da aldeia, assim como as modalidades dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, a participação masculina e feminina nas atividades lúdicas são geralmente em conjunto, embora na organização social exista atribuições diferentes.

Ao discutirmos o valor do jogo para a cultura Krahô, é necessário esclarecer que assentimos com Huzinga (2005), quando afirma que “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.” (2005, p.7)

Diante das interpretações que nos propomos a desenvolver acerca dos jogos e brinquedos Krahô, temos a consciência de que a realidade do jogo está relacionada à própria da vida, conforme nos explica Huizinga (2005), é impossível que o jogo tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo, uma vez que qualquer ser pensante é capaz de entender que o jogo possui uma realidade autônoma que está ligada ao divertimento, ao prazer, ao agrado e a alegria.

São essas características do jogo, que estão contidas nos saberes tradicionais do povo indígena Krahô e que se desenvolvem nas atividades simples ou nos eventos complexos de seu universo lúdico, sejam nos ritos de seus ancestrais ou nas novas formas de manifestações

culturais, a exemplo dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, assunto que abordaremos no capítulo seguinte.

4 REFLEXÕES SOBRE OS “JOGOS TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ” COMO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA INDÍGENA KRAHÔ

Desde o início dos tempos, o corpo ou a corporalidade humana esteve ligada ao elemento lúdico, em muitos momentos sendo usada para sustentar discursos ideológicos. Esta prática se justifica pela capacidade do lúdico em mobilizar grupos de pessoas e até multidões.

A partir do início do século XX, o esporte começou a tomar proporções internacionais com o surgimento e propagação de grandes eventos esportivos, como campeonatos mundiais das modalidades, os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol.

Influenciados por estes eventos, os povos indígenas se organizaram e, a partir da década de 1990, começaram a realizar os Jogos Indígenas, com o objetivo de fortalecer a cultura, promover o diálogo entre os povos e mobilizar ações sociais.

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos a relevância dos eventos “Jogos Indígenas”, “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas” e “Jogos Tradicionais do Povo Krahô”, para a causa indigenista e para educação indígena Krahô.

Também discorreremos sobre as provas dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô como possibilidades de conteúdos para Educação Física escolar indígena, onde faremos reflexões sobre o planejamento de ensino e o tratamento pedagógico oferecido para as especificidades da educação indígena Krahô.

4.1 OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS

Ao longo dos tempos, o corpo foi utilizado como objeto, para o trabalho e para subserviência, como também para o rendimento em esportes. Esse entendimento é muito antigo e se apoiou no discurso que compreendia o ser humano de forma fragmentada, onde as qualidades físicas e as capacidades intelectivas estariam separadas. De acordo com essa concepção, a participação nas atividades que exigiam “inteligência” cabia às elites, enquanto as atividades laborativas braçais, eram realizadas pelas pessoas de classes sociais desfavorecidas, tendo como pretexto questões étnicas. Dessa maneira, os homens

procuravam e ainda procuram justificar a exploração dos seus semelhantes pelo discurso do corpo-objeto. Usando esse mesmo argumento, o domínio, a escravidão e todas as formas de exploração do corpo, perpetuam a divisão de classes das sociedades primitivas, assim como nas atuais.

Segundo Corbin, Courtine e Vigarello (2008b), a partir da renascença que o corpo ganhou presença carnal e de beleza. Os avanços nas ciências matemáticas, na literatura e nas artes evidenciaram formas de andar, de vestir, posturas, dietas alimentares, hábitos de trabalhos, revelaram histórias de vida, criaram corpos e classes sociais. O corpo simbólico se apresentava como expressão cultural.

Na Europa dos séculos XVI, XVII e XVIII, já existia jogos competitivos que tinham a função de expulsar humores externos e aliviar tensões. O vigor corporal era uma marca de poder. No século XIX, diferentes saberes, além da medicina, participaram da construção dos corpos e dos comportamentos. Os entendimentos sobre o corpo variavam de acordo com as regiões. A imagem do corpo era explorada, pela beleza, pela fantasia e pela sexualidade, tanto nas artes plásticas como na literatura, ganhavam um tom nefasto, quando o corpo enfermo atraía pessoas à circos, mercados e feiras, onde pessoas deficientes eram atração, assim como nos horrores dos corpos dos cadáveres eram expostos nas execuções de condenados em verdadeiros espetáculos públicos. (CORBIN, COURTINE; VIGARELLO, 2008b)

A partir de 1850, o esporte passou a ter influência sob os costumes. Foi tomado de empréstimo da aristocracia, valores como a elegância, a dignidade e a honra, o esporte proporcionou a mistura entre as elites e a classe média. Além de moldar os movimentos, o esporte revestiu de novos significados os conceitos de raça, nação e império. O culto ao esforço competitivo favoreceu a ideia de superioridade do homem branco. (CORBIN, COURTINE E VIGARELLO, 2008c)

De acordo com Corbin, Courtine e Vigarello (2008c), a elevação do jogo à categoria de esporte foi tomando grandes proporções, desde o início do século XX, os espetáculos esportivos passaram a atrair massas para os estádios. O corpo do atleta não lhe pertencia mais, pois é construído para se transformar em corpo heroico. Os grandes eventos esportivos tomaram grandes proporções, pela capacidade de atrair multidões de diferentes nações, somaram aos eventos, as estratégias políticas de relações internacionais, oportunidade de interações entre culturas, agora cabe aos atletas representarem a cultura de seu povo para o

mundo e lhe é oferecido em meio ao glamour festivo, fama, riqueza e prestígio. E, dessa forma, o corpo continuou sendo legitimado como objeto.

Entidades de administração do esporte foram surgindo e se tornando cada vez mais poderosas, como é o caso da centenária Federação Internacional de Futebol (FIFA) e do Comitê Olímpico Internacional (COI) com mais de 120 anos de idade, que movimentam o mundo dos esportes e bilhões em investimentos, mas que ao lado das grandes conquistas e das histórias dos atletas, aparecem casos vergonhosos de violência, corrupção e doping.

Um escândalo envolvendo dirigentes da FIFA durante a Copa do Mundo do Brasil 2014, levou a prisão sete dirigentes da Fifa na Suíça, denúncias sobre a escolha das sedes das Copas do Catar em 2018 e da Rússia em 2022 estão sendo investigadas pelo FBI (Agência Federal de Investigação dos Estados Unidos).²⁴ Já o COI vive “tempos difíceis”, é o que afirmou seu presidente Thomas Bach, ao ter que explicar a exclusão da equipe de atletismo da Rússia dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016 (Rio-16).²⁵

Estes acontecimentos são exemplos negativos que deixam um ar de preocupação quando se trata de realizar, entre os povos indígenas, eventos esportivos de grande proporção, como os pretenciosos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, realizados em Palmas, Tocantins, em 2015.

Eventos esportivos podem agregar valores para a sociedade, mas devem ser ponderados seus objetivos e seu legado de maneira responsável, para que a competição exacerbada e os exemplos de violência, corrupção e doping que assistimos pelos diversos meios de comunicação que tratam do esporte, não sejam reproduzidos no convívio festivo e harmonioso que estão se propondo os Jogos Indígenas em suas diversas manifestações.

Com o objetivo de fortalecer a autoestima dos povos de diversas etnias indígenas e promover suas manifestações culturais, como também oportunizar o intercâmbio entre os povos através do esporte, foi realizado o primeiro Jogos dos Povos Indígenas, evento nacional realizado em 1996, na cidade de Goiânia. (RUBIO; FUTADA; SILVA, 2006)

Neste primeiro evento, estiveram presentes 600 indígenas de 24 etnias. (FERREIRA; VINHA, 2015), desde então foram realizadas 13 edições, sendo a última em 2015 no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso.

²⁴ Fonte: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150527_entenda_fifa_lab Acesso em: 16/09/2016.

²⁵ Fonte: <http://esportes.estadao.com.br/noticias/jogos-olimpicos,presidente-do-coi-cita-doping-e-corrupcao-e-admite-tempos-dificeis-no-esporte.1808648> Acesso em: 16/09/2016.

Segundo Ferreira e Vinha (2015), como legado, os Jogos dos Povos Indígenas contribuiu para conquistas políticas, conquistas na ludo-diversidade cultural, a valorização da visão de mundo indígena, sua espiritualidade e memórias, as trocas entre os povos indígenas e destes com os não-indígenas. Os Jogos Indígenas são festas que celebram a vida humana e sua relação com a natureza. Lugar onde são respeitados a expressão cultural de cada povo, a arte, o artesanato, as músicas e as danças, todos fazem parte da festa da cultura.

O evento permite reunir representantes de diferentes povos, a exemplo do XI Jogos dos Povos Indígenas, que aconteceu em Porto Nacional e contou com a participação de 18 delegações indígenas estrangeiras, vindas da Argentina, Austrália, Bolívia, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Guiana Francesa, México, Nicarágua, Noruega, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela. (FERREIRA; VINHA, 2015)

Os Jogos Indígenas, possibilitou o encontro dos povos, em uma reunião entre culturas distintas, que aconteciam nas apresentações, nos refeitórios, nos alojamentos, nas arenas e nas praças, permitindo o diálogo, as negociações e as trocas culturais que aproximam as pessoas e suas comunidades.

Outro legado semelhante é a oportunidade do não-índio ter contato e conhecer as questões e lutas indigenistas, conhecer melhor as manifestações e o patrimônio da cultura indígena, e dessa forma, favorecer ao abandono de ideias generalistas e por vezes discriminatórias, como também compreender que as manifestações da cultura indígena são tão exóticas para o não-indígena, quanto o pensamento capitalista, a violência urbana e a destruição do meio ambiente são para os indígenas.

De acordo com Rubio, Futada e Silva (2006), embora os Jogos dos Povos Indígenas tenham buscado inspiração nos Jogos Olímpicos da idade moderna, seus organizadores concentraram mais esforços para celebrar um grande encontro dos povos do que promover uma competição esportiva. As semelhanças estariam mais próximas dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, um festival religioso e atlético, que também tinha o objetivo de aproximar os povos:

Se para os gregos os Jogos Olímpicos eram uma excepcional ocasião de aproximação entre os diversos estados gregos e constituíam a alma das relações inter-helênicas, uma vez que equivaliam a verdadeiras assembleias gerais do povo grego, para os povos indígenas brasileiros a proposta dá-se nessa mesma direção, uma vez que o principal objetivo é a celebração de um grande encontro. E se na Grécia as competições esportivas eram divididas entre concursos equestres, gímnicos ou atléticos, musicais (em que se realizavam apresentações de música, canto e dança) e

de beleza (nos quais eram valorizados a estatura e o vigor do corpo), nos Jogos dos Povos Indígenas são realizadas competições como corrida de toras, canoagem, arco e flecha, lutas corporais e também atividades como pinturas e adornos corporais, numa incessante troca de criações culturais das diversas nações envolvidas. (RUBIO; FUTADA; SILVA, 2006, p.107)

O papel dos Jogos Indígenas em utilizar o gesto esportivo e os elementos da cultura dos povos é reforçado pelo coordenador do Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena (ITC), e também um dos idealizadores e organizadores dos Jogos dos Povos Indígenas, Marcos Terena, que explica que os Jogos estão relacionados com os Direitos Humanos “não só pelas denúncias de violações, mas como forma de garantir o bem viver. E isso temos usando dentro dos Jogos Indígenas, inserido em um debate natural de etnias, biomas e formas de viver.” (FERREIRA; VINHA, 2015, p.24). Terena também chama atenção para a função social do evento, que deu aporte ao surgimento de políticas, novos eventos e novas entidades que apoiam a causa indigenista:

Nada do que fazemos nos Jogos se reduz a um tipo de campeonato de Índios. Muita gente pensava que era isso, mas com a inspiração das anciãs e dos grandes chefes das aldeias, fomos vendo que, além do esporte e sua prática, tínhamos que trocar ideias, intercambiar valores e presentes, e com isso atingir as políticas públicas governamentais, assim como debater temas específicos focados na juventude e sua visão de futuro e, ao mesmo tempo, os valores ancestrais, como o sagrado e a oralidade. Marcos Terena (FERREIRA; VINHA, 2015, p.25).

Portanto, encontramos nos argumentos dos próprios organizadores, a preocupação com o sentido dos jogos, para que sua função social seja contemplada em detrimento dos aspectos competitivos inerente aos esportes de massa e interpretações incongruentes com a realidade dos Jogos Indígenas, não acabe por desvirtuar o propósito do evento.

Como explica Dacosta (2005), as raízes dos jogos tradicionais advêm da capacidade dos primeiros seres humanos de usar a imaginação, criar representações sociais e significantes. Verificamos que na prática dos jogos indígenas, cada jogo significa algo importante para aquela comunidade, seja como práticas do seu passado ou dos dias atuais, verificamos que no jogo, existe a criação de imagens do real através do mundo imaterial. Os jogos foram sendo criados pelos povos primitivos e foram sendo difundidos através do contato e re-significados de acordo com as transformações das sociedades tradicionais.

O Atlas do Esporte no Brasil (DACOSTA, 2005) apresenta exemplos de provas dos jogos indígenas, de acordo com os povos e suas localizações geográficas:

PARANÁ - Jogos Indígenas – 1999, Guairá

Kaingàng - *Caingire* (simula campo de batalha)

Kaingàng - *Pingire* (campo de batalha à noite)

MATO GROSSO DO SUL - Jogos Indígenas. 2002, Campo Grande

Kadiwéu - Aldeia Bodoquena. Jogo com linha e variações

Kadiwéu - Carreira a cavalo

Kadiwéu - Jogo chueca / Jogo de peteca

Kaiowá-Guarani – Dourados - Sambo (luta)

Nhambiquaras, Kepkiriwat e Amniapa - Jogos de bola de borracha

MATO GROSSO

Tapirapé - Aldeia Tapirapé. Jogo com linha e variações

Xavante - Corrida de Toras com variações / Luta corporal com variações /

Apãnare (lançamento de flecha) e variações / Cabo de guerra e variações

Rikgatsa - Canoagem

Bakairi - Canoagem / Luta corporal com variações

Karajá - Canoagem

Cawa Paráhib - Arremesso de flecha e variações

Nambikwara - Arremesso de vara de cinco metros

Pareci - Arremesso de vara de cinco metros / *Tihimore* (assemelha-se ao jogo de boliche) / jogos com bola / jogos de bola de borracha com cabeça e variações

Tapirapé - Luta corporal com variações

Kayapó - *Ronkrã* (jogo de duas equipes, com bastão e bola)

Enawenê Nawê - jogos de bola de borracha com cabeça e variações

GOIÂNIA - Jogos Indígenas . 1997, Goiânia

Povos do *Xingu* (*Waura, Kamayurá, Tapirapé, Trumai, Yawalapiti*) -

Arremesso de flecha e variações / Luta corporal com variações

RONDÔNIA

Nambikwara – Arremesso de vara de cinco metros

ACRE

Ashaninka - *Apãnare* (lançamento de flecha) e variações

TOCANTINS

Krahô - Corrida de Toras com variações

Xerente - Corrida de Toras com variações / Jogos com bola

Apinajé - Corrida de Toras com variações

Karajá - Canoagem / Luta corporal com variações

Apinayé - *Ronkrã* (jogo de duas equipes, com bastão e bola)

AMAZONAS

Munduruku - Canoagem

Tikuna - Jogo de peteca

Tukano - Jogo de peteca / Jogos com bola

Matis, Kokana, Zuruaha - Zarabatana (lançamento soprando)

MARANHÃO

Kanela - Corrida de Toras com variações

PARÁ Jogos Indígenas - 2000, Marabá

Gavião *Kyikatêjê* / *Parakateyê* - Corrida de Toras com variações

Gaviões - *Apãnare* (lançamento de flecha) e variações

Karajá - Canoagem

Gavião *Kyikatêjê* / *Parakateyê* - Arremesso de flexa e variações / Luta corporal com variações

Kayapó - *Ronkrã* (jogo de duas equipes, com bastão e bola)

(DACOSTA, 2005, p.34)

Cada uma destas modalidades, ou provas, mencionadas acima, colabora para compreendermos a maneira pela qual os povos indígenas contemplam sua noção integradora com o universo, explica Dacosta (2005), cada povo tem sua própria noção cosmológica, mitológica e ritualística. São estas características que permeiam todas as suas atividades, inclusive os jogos tradicionais, as brincadeiras, as danças e até as atividades esportivas contemporâneas praticadas nas aldeias.

Segundo Dacosta (2005), os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, pelas quais permeiam os mitos e os valores culturais. Habitualmente, os jogos acontecem juntamente com atividades festivas, ritos, para agradar a um ser sobrenatural ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e a formação de guerreiros.

Ao contrário do que vemos na mídia esportiva, no olimpismo e no esporte profissional, nos jogos indígenas o fator competitivo nem sempre é o objetivo principal, uma vez que para os jogadores não há, necessariamente, ganhadores ou campeões, nem requer premiação, os jogos são cooperativos e os benefícios de sua realização são para toda comunidade.

O próximo tópico aborda a realização do evento Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, que aconteceu na cidade de Palmas-TO em 2015, onde também tivemos a oportunidade de realizar observações para esta pesquisa.

4.2 OS JOGOS MUNDIAIS DOS POVOS INDÍGENAS

Com a realização dos “XI Jogos dos Povos Indígenas”, que aconteceram em Porto Nacional, no estado do Tocantins, em 2011, as conversas entre os líderes dos povos indígenas presentes no evento tiveram progresso, foi quando surgiu a ideia de realizar um grande evento a nível mundial. Um ano depois, os interessados tiveram a oportunidade de conversar com o ministro dos esportes (Aldo Rabelo na época) sobre o assunto. A reunião aconteceu durante a “Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável”, a “Rio +20”, em 2012, onde ficou consolidado o projeto de realizar o “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”. (FERREIRA; VINHA, 2015)

Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI), aconteceram no período de 23 à 30 de outubro de 2015, em Palmas - Tocantins. Segundo Camargo (2016), estiveram presentes 24 etnias brasileiras: Assuriní, Bororo Boe, Guarani Kaiowá, Javaé Itya Mahãdu, Kamayura, Karajá, Kayapó Mebêngôkre, Kyikatêjê/Parakatêjê, Matis, Paresi, Pataxó, Tapirapé, Terena, Wai Wai, Xavante, Xerente, Kaingang, Manoki, Kura Bakairi, Kanela, Kuikuro, Erikibaktsa e Mamaindê. E mais 23 delegações de outros países²⁶: Argentina, Austrália, Colômbia, Canadá, Chile, República do Congo, Equador, Estados Unidos, Etiópia, Filipinas, Guatemala, Finlândia, França (Guiana Francesa), México, Mongólia, Nova Zelândia, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Rússia, Uruguai e Venezuela. Um total de 1.129 atletas indígenas nacionais e 566 internacionais.

²⁶ Fonte: I JOGOS MUNDIAIS DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em: <http://www.jogosmundiaisindigenas.com/> Acesso em: 02/12/2015.

Não podemos esquecer que o povo Krahô e o povo Apinajé, dois povos do estado do Tocantins, decidiram não participar dos JMPI, em protesto contra a organização do evento e os problemas de ordem política que os afetam atualmente, segundo a liderança indígena Renato Yahé Krahô, falta transparência na organização dos jogos:

As pessoas que estão à frente são muito fechadas das decisões, nas opiniões. Eles não acatam, não dão oportunidade para outras pessoas falarem. Isso acaba interferindo em muitas coisas. Por exemplo, aqui no Tocantins são sete povos indígenas. Foram escolhidos só quatro. No nosso entender, correto mesmo seria chamar todas as etnias do Estado, ainda mais por ser a sede. Nós não sabemos os critérios para selecionar os povos. (PORTAL AMAZONIA, 2015)²⁷

As lideranças indígenas do povo Apinajé, também decidiram não participar dos Jogos Mundiais, declarando apoio ao povo Krahô, de acordo com eles, a ocasião não era motivo para de comemoração:

A gente sente que não tem clima hoje no país para realizar um evento como esse, que vai envolver centenas de povos, sendo que a situação não é boa. Hoje, o país inteiro reclama a situação das terras sem demarcar, demarcações paralisadas, falta de monitoramento e proteção dos territórios. A questão da violência também. Quando as lideranças resolvem manifestar contra estas coisas erradas, aí tem a violência contra as lideranças. Antônio Apinajé (PORTAL AMAZONIA, 2015)

No decorrer dos JMPI, a mídia nacional e internacional demonstrou interesse com a presença de profissionais do Brasil e do mundo. Esta presença da mídia se transformou em oportunidade para a causa indigenista, que não foi desperdiçada. Na ocasião foram feitos protestos diversos, que expuseram para todo mundo os problemas dos povos indígenas do Brasil.

Na oportunidade da abertura dos Jogos, uma liderança da etnia Xavante pediu diretamente à Presidente Dilma Roussef, que se posicionasse contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que altera as regras para a demarcação das terras indígenas. Diante da mobilização de indígenas e de forte apelo por parte da sociedade, a proposta que dificulta a demarcação de Terras Indígenas foi arquivada. A pauta, no entanto, ainda pode “ressuscitar” nos próximos anos.

Estes protestos, mesmo sendo em oposição à organização e patrocinadores dos jogos, serve para demonstrar a importância política e fortalecer as lutas dos povos indígenas contra

²⁷ Fonte: PORTAL AMAZONIA. Disponível em: <http://portalamazonia.com/noticias-detalle/esporte/etnias-do-tocantins-boicotam-jogos-mundiais-indigenas-em-palmas/?cHash=4aa4e55a32eb5d646ec3503d5a0a0fae>
Acesso em: 15/11/2015.

as injustiças que historicamente são vitimados, portanto os JMPI acaba por propiciar momentos de mobilização social e reivindicação de direitos, assumindo assim o papel de movimento político em prol dos povos indígenas.

As Organizações das Nações Unidas (ONU) e o Ministério do esporte patrocinaram todo o evento que foi organizado pelo Comitê Intertribal, Memória e Ciência Indígena e pela prefeitura da cidade de Palmas-TO. (FERREIRA; VINHA, 2015)

O tema escolhido para os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas foi “Somos Todos Indígenas”. Além das atividades dos jogos propriamente dito, também houveram importantes eventos na programação:

- Festival Internacional da Cultura Indígena
- Feira Internacional da Arte e Artesanato Indígena – SEBRAE
- Fórum Social Indígena – Diálogo com as autoridades
- Feira Nacional de Agricultura Tradicional Indígena – Ministério do

Desenvolvimento Agrário – MDA

- Roda de Diálogos sobre Esportes
- Fórum Social Indígena – Painel Internacional sobre a Agricultura

Familiar Indígena

- Cursos de Informática
- Oficina sobre Saúde da Mulher Indígena
- Sarau musical
- Apresentações Culturais: Indígenas e Regionais
- Cunhã Porã – Beleza Internacional Indígena
- Fórum Social Indígena – Roda de Diálogos sobre Sustentabilidade e

Mudanças Climáticas

- Diálogo sobre Educação Ambiental
- Sarau literário
- Mostra de Filmes Indígenas: "Itã Kuegü: As Hiper Mulheres"; "Tainá: Uma Aventura na Amazônia"; "Jogos dos Povos Indígenas"

• Roda de Diálogos: Encontro de Atletas Brasileiros - Experiências e Conquistas

- Videoconferência: Jogos Indígenas, Ciência e Academia

- Diálogo entre Lideranças Indígenas: Organização e Agendas para o Futuro
- Diálogo entre Lideranças Indígenas: Apresentação dos Conselheiros e Recomendações

(EBC, 2015)

Do lado de fora da área onde acontecia o evento, de maneira clandestina, porém não podemos deixar de pontuar, dada a sua relevância, vários indígenas pertencentes à diferentes povos, muitos que não foram convidados oficialmente para os jogos, se organizaram como ambulantes em uma feira que oferecia diversos produtos artesanais como arco com flecha, instrumentos musicais, bolsas, máscaras, oferecendo serviços como pintura corporal, etc.

Todos estes eventos paralelos às provas esportivas, estão em consonância com os objetivos do evento em promover o diálogo, valorizar o patrimônio cultural dos povos, oportunizar a expressão da cultura presente no universo lúdico corporal indígena e aproximar os seres humanos à um ambiente intercultural.

As modalidades dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas foram divididas em dois grupos: os jogos de integração, com as atividades tradicionalmente praticadas pelos povos indígenas brasileiros; e, os jogos de demonstração, com atividades particulares de cada povo, Em outras palavras, somente indígenas da mesma etnia.

Somando ao todo, forma apresentadas 16 modalidades etno esportivas, que relacionamos abaixo²⁸:

Jogos de Integração:

1 - Arremesso de lança - Nesta modalidade, cada atleta tem o direito de realizar três arremessos durante a prova. A contagem de pontos e a classificação são feitas de acordo com as distâncias alcançadas pelos atletas. O objetivo é a distância e não o alvo, portanto a técnica corporal é essencial para que o atleta consiga impulso.

2 - Arco e flecha - Neste esporte, o competidor tem o direito a três tiros, que serão disparados contra o alvo, que é o desenho de um peixe que fica a 30 metros de distância. Os acertos são somados e são determinantes para a classificação para a próxima etapa. As flechas medem cerca de 50 centímetros.

²⁸ Fonte: GLOGO ESPORTE. <http://globoesporte.globo.com/to/noticia/2015/10/conheca-16-modalidades-dos-jogos-mundiais-dos-povos-indigenas.html> Acesso em: 20/10/2015.

3 - Cabo de força - No cabo de força, o objetivo é medir a força física dos participantes. Cada delegação pode inscrever no máximo duas equipes, uma masculina e uma feminina, compostas de 10 atletas e dois reservas. Ganha a equipe que conseguir trazer a fita que fica no meio do cabo para dentro de seu campo de jogo. Muitas equipes treinam intensamente em suas aldeias, puxando grandes troncos de árvores.

4 - Canoagem - Na canoagem, os atletas levam seu próprio remo e usam canoas rústicas durante a competição. As canoas e remos são padronizados de acordo com os moldes tradicionais dos indígenas. A prova é exclusiva para a categoria masculina, realizada em duplas e sempre em águas abertas. A dupla vencedora é a que cruza primeiro a linha de chegada. A distância percorrida é de aproximadamente 1.000 metros. As canoas usadas na prova são sorteadas previamente, pois nem todas têm o mesmo tamanho e peso.

5 - Corrida - A modalidade é uma prova de velocidade individual, que abrange tanto a categoria masculina quanto a feminina. A quantidade de disputas é definida de acordo com o número de atletas inscritos. Cada equipe pode inscrever, no máximo, dois atletas. A explosão muscular e o posicionamento do atleta na largada são determinantes para o resultado da prova.

6 - Corrida de Fundo - É uma prova de resistência individual para as categorias masculina e feminina. As inscrições são ilimitadas. A primeira largada é exclusiva para mulheres e, após 15 minutos, os homens saem. O percurso é escolhido previamente e todos os competidores podem fazer o reconhecimento do trajeto antes da prova. O trajeto total da prova é de cinco mil metros.

7 - Corrida com Tora - Apesar de mulheres também correrem com tora, essa prova é só para homens. Cada etnia forma uma equipe com até 10 atletas e mais três reservas. Os competidores devem completar duas voltas na pista, dentro da arena. A largada será sempre entre duas equipes, definidas previamente por sorteio. Será utilizado o sistema eliminatório simples em todas as fases, até chegar ao vencedor. Os povos indígenas que praticam essa atividade são os: Kyikatejê, Parakatejê, Kanela, Xavante e Xerente. As toras possuem tamanhos variados e seu peso pode chegar a 120 quilos.

8 - Natação - É uma prova individual e compreende as categorias masculina e feminina. A disputa é realizada em águas abertas, lagos ou rios. A travessia pode ser de 500 a 800 metros. É dividida em duas largadas, uma para homens e outra para mulheres.

9 - Futebol masculino e Futebol feminino – No masculino Cada equipe pode inscrever no máximo 18 atletas. O tempo de jogo é de 40 minutos, divididos em dois tempos de 20 minutos cada um, com cinco minutos de intervalo. No feminino, as partidas têm duração total de 30 minutos, divididos em 15 minutos cada uma e com 10 minutos de intervalo. As partidas serão regidas pela instrução geral dos Jogos e pelas regras em vigência na Confederação Brasileira de Futebol (CBF).

Jogos de demonstração

10 - Jikunahati - É um jogo semelhante ao futebol, mas os atletas só podem usar a cabeça. É proibido usar a mão, o pé ou qualquer outra parte do corpo. Não existe gol, a pontuação é marcada quando os competidores não conseguem devolver a bola para o campo adversário. A bola é feita da seiva da mangabeira, que vira uma pasta. Estando inflada, atinge o formato esférico e ganha finas camadas de látex leitoso.

11 - Jawari - Nesta modalidade, as disputas são em dupla, realizadas por etnias diferentes. Nos JMPI foram apresentados pelos Kamayurá e Kuikuro. Cada competidor se posiciona a cerca de seis metros um do outro. O alvo é o corpo do outro competidor. Os dardos são lançados por um propulsor.

12 - Akô - Duas equipes correm em círculos, revezando-se a cada quatro atletas usando uma varinha de bambu, espécie de bastão que vai passando de mão em mão. Eles darão voltas até chegar ao último atleta. Ganha quem completar o revezamento primeiro. Esse esporte é praticado pelos povos Gavião Kyikatêjê e Parkatêjê. A pista tem 1,6 mil metros. Quem finalizar primeiro o revezamento (4x400), vence. Cada atleta corre 400 metros.

13 - Kagot - A modalidade é uma atividade com flecha, jogada com 15 ou mais atletas de cada lado, em campo aberto de tamanho similar ao de futebol. As flechas são preparadas sem a ponta, substituídas por um invólucro de palha ou coco, de maneira que não causem ferimentos ao atingir o competidor. Depois dos rituais tradicionais de cantos e danças, o jogo se inicia com as equipes divididas e agrupadas uma de frente para outra. Um atleta de cada equipe vai ao centro do campo - ambos com uma flecha na mão - e provoca o adversário. Um deles toma a iniciativa de procura acertar oponente com o lançamento da flecha. O

oponente que será o alvo espera, dançando, no sentido de evitar ser atingido. Ao acertar o oponente, ganha-se o ponto; errando, o arremessador vira alvo e assim sucessivamente até restarem apenas dois competidores dentro do campo.

14 - Kaipy - Com o arco e flecha, os atletas miram no alvo, que é o caule da folha da planta buriti, fixada bem perto do chão. Ao ser lançada, a flecha se encaixa rente ao caule e resvala como se fosse uma mola ganhando mais impulso e retomando sua direção a um alvo fixo normal, pontuando nos acertos pré-determinados. Outra forma de competição dessa mesma modalidade é tentar arremessar a flecha mais longe. A posição do competidor até o alvo varia entre cinco e 10 metros.

15 - Ronkrãñ - Divididos em dois times de 10 ou mais atletas, essa modalidade é praticada em um campo de tamanho aproximado ao de futebol. Cada atleta usa uma borduna (bastão) e o objetivo é rebater uma pequena bola feita de coco e especialmente preparada para esse esporte. Os atletas se posicionam em fila de duplas, frente a frente, com o bastão ao chão. Os atletas saem lateralmente para se defender, rebater ao campo adversário ou para passar ao companheiro de frente. A bola é feita tradicionalmente de coco e os bastões de madeira. A bola fica no centro até a primeira rebatida, iniciando o jogo. Só marcam ponto quando ultrapassam a linha de fundo.

16 - Peikrãñ - Os participantes arremessam uma “peteca” feita de palha de milho de um para o outro. O objetivo é manter a peteca nas mãos dos jogadores o maior tempo possível. Caso alguém deixe cair, os outros atletas se unem em torno dele.

Durante nossas pesquisas de observação, estivemos também presentes nos I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas e pudemos verificar que algumas modalidades não apareceram nos registros oficiais, como é o caso das lutas corporais (que não aparece na relação acima), a exemplo do "*Idjassú*", do povo *Karajá* do Tocantins.

Em nossa participação nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, contamos com a possibilidade de conviver em uma ambiente de relação intercultural, onde pessoas de origens étnicas diversas, indígenas ou não-indígenas, puderam interagir e aprender uns com os outros.

Deparamo-nos com circunstância que nos proporcionou observar na prática, os argumentos que discutimos neste estudo, quando confirmamos os argumentos de Dos Santos (2001), nos quais ele explica que o processo de construção das identidades se confirma na

alteridade, por conseguinte, pudemos concluir que a contribuição dos JMPI, para a valorização dos saberes e tradições dos povos indígenas, se concretiza na convivência e nas interculturalidades que são possibilitadas durante o evento e continuam a ser construídas após ele.

Foto 4: Participação nos Jogos Mundiais os Povos



Fonte: Acervo do LALI (2015)

Abordamos nesta seção, as contribuições dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Dando continuidade à este capítulo, na próxima seção, apresentaremos a versão Krahô dos JMPI, discutiremos sobre os subsídios dos eventos etno esportivos para a Educação Física e para a educação escolar indígena Krahô.

4.3 OS JOGOS TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ COMO REFERENCIAIS PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Um dos principais legados dos Jogos dos Povos Indígenas para os povos indígenas do Brasil, foi o efeito de mobilizar as comunidades a organizarem seus próprios Jogos, e assim aconteceu, diferentes aldeias indígenas em várias partes do país passaram a realizar seus jogos, dentro de suas próprias realidades e características culturais.

Um dos exemplos bem sucedidos, de projetos com Jogos, foi realizado pelo povo Krahô, são os Jogos Tradicionais do Povo Krahô, que já está na terceira edição e conta com o envolvimento da maioria das aldeias da terra indígena Krahôlândia, o evento tem atraído o interesse e aproximado o povo Krahô. De acordo com o organizador e liderança indígena Yahé Krahô (2015): “Os Jogos tem o objetivo de proporcionar intercâmbio cultural, fortalecimento da língua, cultura e das políticas internas do povo Krahô.” Os Jogos Krahô aconteceram em 2014, 2015 e 2016 na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Os Jogos motivam o povo Krahô à aproximar-se e interagir festivamente, este sentimento fica claro nas conversas e entrevistas sobre o assunto. Um participante na prova do arco e flecha nos Jogos, deixou claro o seu envolvimento e expectativa sobre o primeiro evento: “no meu coração, fiquei muito alegre, feliz para o futuro” Euzébio Krahô (TV BRASIL, 2014)

Já o Cacique da aldeia sede dos Jogos, reconhece a contribuição dos Jogos Krahô para a educação dos jovens de seu povo:

para preparar as nossas futuras gerações que estão vindo aí, porque hoje em dia, a gente quer que os dois conhecimentos, né? Porque respeitar um ao outro é conhecer qual que é a realidade “nossa” e a realidade que a escola ensina para nós. [sic] Cacique Piikên Krahô (TV BRASIL, 2014)

No decurso de nosso estudo, tivemos a oportunidade de se fazer presente nos III Jogos Tradicionais do Povo Krahô, que aconteceram no período de 17 a 22 de agosto de 2016, na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Nesta edição, o evento contou com o apoio cultural do Governo do estado do Tocantins, da Secretaria de educação esporte e juventude e comerciantes da cidade de Itacajá-TO. (YAHÉ KRAHÔ, 2015)

A programação dos jogos incluía atrações culturais e as disputas de provas em várias modalidades, nesta parte da seção, faremos um relato das atividades culturais realizadas nos

III Jogos Tradicionais do Povo Krahô, como também, dissertaremos a respeito das provas esportivas que fizeram parte do evento:

Lançamento dos livros Krahô: Na abertura oficial dos III Jogos Tradicionais do Povo Krahô, aconteceu a integração de eventos de práticas sociais, com a solenidade de lançamento dos livros Ciências Krahô, Gramática Krahô e Matemática Krahô, que fazem parte do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins, que tem como organizador o Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque.

Uma ação que beneficia a comunidade escolar, que agora poderão ampliar seu referencial didático para o estudo dos saberes escolares.

Na oportunidade, estiveram presentes representantes da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, do Laboratório de Línguas da Universidade Federal do Tocantins, lideranças indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno e a equipe pedagógica da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Foto 5: Reunião da comunidade para o lançamento dos livros didáticos Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

Acendimento de tocha: Para simbolizar o evento, uma pira foi erguida no pátio. Se para os Jogos Olímpicos a chama olímpica teve origem na mitologia grega, na qual Prometheus roubara de Zeus, para o povo Krahô, a tocha que é acendida no pátio representa a chama que foi roubada da onça-pintada (MINDLIN, 2002), um animal que representa a fauna do cerrado brasileiro.

Foto 6: Acendimento da Pira e da Fogueira em Celebração aos Jogos Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

Após o acendimento da tocha, a cerimônia continuou com a entrada das delegações representantes das aldeias Krahô que participantes dos Jogos.

Na sequência, as lideranças Krahô organizadoras do evento, discursaram na língua indígena, o discurso foi acompanhado com atenção pela comunidade.

Nos Jogos Krahô, o fogo foi celebrado com danças e cânticos tradicionais em um grande círculo que foi formado em volta de uma fogueira que foi acesa no centro do pátio.

Os visitantes e participantes dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, se aproximaram para reverenciar o fogo simbólico da cerimônia de abertura.

Foto 7: Cerimônia de abertura dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

Apresentaremos a relação das modalidades dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, onde faremos algumas considerações acerca de seus significados e aplicabilidade curricular para a Educação Física Krahô. Para cada prova, existe uma infinidade de possibilidades para serem exploradas no ensino escolar indígena, para este trabalho, nos delimitaremos a apresentar apenas alguns exemplos de como da Educação Física pode contribuir no processo educacional do educando Krahô.

1. Futebol – Disputado entre equipes masculina e feminina, apesar de ser uma modalidade de origem não-Krahô, é uma atividade que faz parte do cotidiano de muitas aldeias. Ao final das tardes, os jovens da aldeia Manoel Alves Pequeno se direcionam para o campo que fica ao lado do círculo de casas da aldeia, enquanto que as crianças jogam no pátio. As mulheres também são participativas no futebol dos Jogos Krahô, assim como no cotidiano das outras aldeias.

A prática do futebol é levado à sério na aldeia Manoel Alves Pequeno, onde existe uma equipe que tem um treinador indígena para conduzir os treinamentos, a equipe participa do campeonato municipal da cidade de Itacajá-TO.

Foto 8: O Futebol na aldeia Manoel Alves Pequeno



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

As possibilidades pedagógicas do futebol no contexto escolar são muitas, através desta temática, enquanto conteúdo da Educação Física, o professor pode explorar aspectos teóricos sobre regras, histórico e problemas sociais como violência e *doping*. Na parte prática, podem ser ensinados os fundamentos técnicos e táticos da modalidade.

O futebol é a única modalidade não-indígena dos JTPK. Por ser uma atividade tomada por empréstimo de outra cultura, é sempre importante refletir sobre interculturalidade e bilinguismo envolvidos nas práticas desse esporte.

2. Kuj tatac xà – O “Kuj” é um jogo tradicional Krahô, a inclusão deste como modalidade dos Jogos é uma forma de preservar as manifestações da cultura indígena Krahô. Neste jogo, a equipe é formada por oito competidores que tem o objetivo de rebater o “Kuj” (um pedaço de borracha) o mais longe do campo de jogo, usando um bastão, o objetivo é ganhar campo de jogo, vence a equipe que colocar a outra para fora do campo.

É um jogo que representa a disputa por território, um tema aberto ao diálogo intercultural sobre as questões de territorialização-desterritorialização-reterritorialização do povo Krahô.

Foto 9: Disputa de Kuj tatac xà nos Jogos Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

O professor de Educação Física, através desta modalidade, pode ensinar a demarcação dos campos de jogo, oportunizando aprendizagem sobre territorialidades.

Através da confecção dos bastões, trabalhar as normas, as medidas geométricas, a pintura corporal e a pintura dos bastões. Essas referências são importantes para a divisão dos partidos Inverno e Verão, que definem as equipes em função da organização social do povo Krahô.

3. *Põhy pry japir xà* – É um brinquedo confeccionado com palha de milho e penas de galinha.

Esta atividade exige um destreza motora específica para se posicionar e aplicar o “golpe” no artefato (*Põhy pry japir xà*), uma questão de coordenação motora global e orientação tempo-espacial que precisa ser dominada pelo jogador.

Foto 10: Disputa de Põhy pry japir xà nos Jogos



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

Numa aula de Educação Física, o *Põhy pry japir xà* pode tomar forma de um jogo cooperativo. Onde a meta do grupo de alunos, seja não deixar a “peteca” cair no chão, tarefa que exige o empenho de todo grupo em função de um mesmo propósito. É uma forma que o professor pode utilizar para ensinar o valor da solidariedade e da força da união entre os povos.

4. Arremesso de lança – Jogo etno esportivo que consiste em arremessar a lança o mais longe possível. Esta é uma atividade tradicional do povo Krahô, consiste em utilizar a lança como instrumento para caça de grandes animais do cerrado. Certamente, em seu passado histórico, a habilidade com a lança deve ter sido usada durante os conflitos e guerras dos Krahô pela sua vida ou pelo seu território.

O arremesso da lança é um saber tradicional que acompanha os Krahô durante séculos e que está sendo resgatado por intermédio dos Jogos Krahô, que também pode ser utilizado no processo educacional com mesmo sentido através da Educação Física.

Foto 11: Disputa de Arremesso da lança nos Jogos Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

No seu planejamento, o professor de Educação Física pode incluir o Arremesso da lança com o objetivo de desenvolver aptidões físicas e habilidades motoras dos alunos, como também valorizar os saberes tradicionais Krahô. Os saberes envolve desde a construção do brinquedo ou artefato, até seus significados para cultura indígena Krahô.

5. Corridas – As provas com corrida são disputadas no masculino e feminino, nas seguintes categorias:

a) Corrida dos 200 metros – Realizada em uma das ruas que leva ao pátio central da aldeia.

b) Corrida de revezamento com flecha 6 x 6 - São seis atletas com a meta de percorrer 600 metros ao redor do “pátio” da aldeia, sendo que cada atleta percorrerá 100 metros assim que revezar a flecha que carrega.

d) Corrida de fundo de 15 quilômetros.

Foto 12: As corridas dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

Correr é um movimento natural do ser humano, que está presente em muitas modalidades esportivas. Os jovens Krahô praticam corridas pela manhã ou pela tarde como prática cultural e esportiva.

A corrida enquanto conteúdo da Educação Física indígena, pode abranger estudos teóricos como a estimulação das grandes funções orgânicas, como os sistemas musculoesquelético e cardiorrespiratório e os benefícios da prática da corrida para a saúde do indígena Krahô. Na prática, estudos sobre a biomecânica dos movimentos da corrida, habilidades básicas e postura nas corridas.

6. Arco e flecha – O arco e flecha é uma atividade tradicional da maioria dos povos indígenas do Brasil, por ser um instrumento de utilidade tanto para a caça, como arma em caso de combate, por essa razão é um artefato que faz parte do passado guerreiro do povo Krahô e que ainda faz parte do cotidiano das comunidades como atividades lúdicas e esportivas. Nos Jogos Krahô, o arco e flecha é disputado em duas categorias:

a) Tiro ao alvo livre sobre o chão - O objetivo é fazer com que a flecha alcance a maior distância. O vencedor fica com as flechas do adversário. Esta prova assemelha-se ao

tipo de caça do povo Krahô, pois muitos dos animais caminham sobre o chão do cerrado tocantinense, justamente a direção para onde as flechas são apontadas.

b) Arco e flecha sobre a palha – Nesta prova é preciso ter pontaria para acertar o alvo, que é um monte de palha (Ver Figura – 10).

Foto 13: Disputa de Arco e Flecha nos Jogos Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

Para o arco e flecha no contexto indígena educacional Krahô, a Educação Física pode explorar os aspectos tradicionais do arco e flecha, enquanto uma arma de guerra que fora utilizada no passado, e promover o estudo intercultural da história Krahô. Como também o arco e flecha enquanto brinquedo simbólico nas atividades lúdicas.

Ao praticar o arco e flecha na Educação Física, o aluno Krahô aprimora suas destrezas motoras no uso deste artefato como instrumento para caça e valoriza sua cultura, a partir das atividades do patrimônio imaterial de seu povo.

7. Natação - É uma disputa entre dois nadadores, as provas também são nas categorias masculino e feminino. A prova acontece no rio Manoel Alves Pequeno. Após atravessar, os nadadores finalizam a prova com o retorno à mesma margem que iniciou a travessia.

Foto 14: Prova de Natação no rio Manoel Alves Pequeno nos Jogos Krahô



Fonte: (Acervo do LALI, 2016)

O nado é uma prática do cotidiano Krahô, faz parte do elemento lúdico e dos saberes tradicionais necessários à sobrevivência, todavia a técnica é livre, não há preocupação com fundamentos técnicos específicos, mas cada um realizada de forma pessoal.

A aldeia Manoel Alves Pequeno pode contar com o Rio Gelado e o Rio Manoel Alves Pequeno, que se localizam bem próximos às suas casas, por esta razão, frequentam diariamente para tomar banho recreativo ou banho para higiene corporal.

Nas aulas de Educação Física, a natação pode ser abordada como atividade esportiva intercultural. O professor pode ensinar os diferentes tipos de nado (livre, costas, peito e borboleta) e a biomecânica do movimento específico para cada um deles.

8. Canoagem – O povo Krahô utiliza a canoa como meio de transporte e para pescar, portanto também é um equipamento para atividades laborais das aldeias. Nos Jogos Krahô, é uma modalidade que exige técnica refinada e condicionamento físico. No ano de 2016, a prova não pôde ser realizada nos Jogos Krahô, por problema de logística.

Foto 15: Canoagem no I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas



Foto: Marcelo Camargo (AGENCIA BRASIL, 2015)³¹

No ambiente escolar, a Educação Física pode proporcionar o fortalecimento da cultura Krahô através do estudo da canoagem.

Na construção da canoa, é necessário o conhecimento de propriedades físicas e o professor pode promover esta interculturalidade.

Existe a técnica corporal para a forma de usar os remos, a aptidão física e a habilidade motora exigida para a execução dos movimentos básicos da canoagem.

³¹ Fonte: AGENCIA BRASIL. 2015. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/indios-treinam-para-competicoes-de-canoagem> Acesso em: 15/09/2016

De uma maneira ou de outra, o professor de Educação Física tem, neste tema, uma variedade de informações que podem ser exploradas nas suas aulas.

9. Corrida com tora – A corrida com tora é uma das atividades mais praticadas pelo povo Krahô. De acordo com o professor indígena Cõhtat Krahô (2015), esta atividade está presente nas principais festas e ritos: Festa da Batata, Festa dos mortos, Ahpynre, Pàrtere, Pôôhy pre, Pàr co pê, Festa do Milho, Corrida por partido. Fazendo parte também nos Jogos Krahô, a corrida com tora é disputada entre as aldeias, nos naipes masculino e feminino. Vence a equipe que der uma volta completa ao redor do pátio.

Foto 16: Corrida com tora no pátio da aldeia Manoel Alves Pequeno nos Jogos Krahô



Fonte: Acervo do LALI (2016)

As corridas com tora estão presentes e vivas na identidade cultural do povo Krahô, são praticadas durante os ritos e até como forma esportiva diária para alguns indígenas.

Na Educação Física escolar indígena Krahô, as corridas com toras podem também aparecer como conteúdo. No caso das crianças, é importante a confecção de uma “torinha” de brinquedo para evitar risco de lesões.

Embora os Jogos Krahô seja um evento para adultos, as crianças se interessam pelas atividades e fazem das modalidades jogos simbólicos adaptados para sua realidade: “Quando as crianças observam os Jogos, elas logo começam a imitar nas brincadeiras do pátio” (CÕHTÀT KRAHÔ, 2015)

A motivação estimulada pelos Jogos Krahô, pode ser aproveitada pela escola, pois as temáticas podem explorar saberes como pintura corporal, preparação das toras, o conhecimento de narrativas e ritos vinculados às práticas e as próprias regras da corrida com toras, incluindo a maneira correta de carregar e passar para o colega durante o revezamento da tora.

A partir da realização dos Jogos Krahô, podemos refletir sobre os fatores resultantes do acontecimento. Nesse sentido, verificamos uma recorrente inquietação no que se diz respeito à preservação das manifestações da cultura indígena, onde o contato da tradição com a modernidade, é geralmente percebido como campos antagônicos.

Todavia, é preciso compreender que as mudanças não implicam necessariamente na superação do passado, mas que a tradição é capaz de se adaptar a partir de ressignificações e rearranjos. Como explica Balandier (1997), a tradição é uma sabedoria do plano simbólico que é transmitida de maneira processual e dinâmica, e é permeada por movimento e transformação.

Seguindo essa linha de raciocínio, onde a tradição não se apresenta como algo que foi concebido de forma rígida e permanece fixa, podemos assentir que os Jogos Tradicionais do Povo Krahô, se propõe a contribuir para a valorização dos saberes tradicionais deste povo, uma vez que, sendo um evento ligado às tradições, também se organiza numa estrutura organizacional da modernidade, que pode ressignificar as ações, estabelecer novos princípios e assim dar continuidade para construção de novos saberes que, naturalmente, podem se transformar em novas tradições.

Neste tópico, apresentamos os Jogos Tradicionais do Povo Krahô e nossas considerações sobre as suas possíveis contribuições para a valorização e preservação das manifestações da cultura e da identidade Krahô.

Para a seção seguinte, discorreremos sobre o tratamento pedagógico e o planejamento do currículo indígena no âmbito da Educação Física escolar para alunos Krahô.

4.4 PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

Fundamentados nos referenciais teóricos que discutimos neste estudo, podemos considerar que é possível que o gesto esportivo envolvido nos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, assim como todas as atividades do universo lúdico-corporal, incluindo neste rol, os ritos e atividades laborativas, podem ser oportunas para o currículo escolar indígena.

No que se diz respeito à Educação Física indígena Krahô, acreditamos que seu objetivo é se apropriar das atividades lúdicas e dos saberes tradicionais Krahô, em função do desenvolvimento de temáticas e conteúdos que, tendo o direcionamento pedagógico adequado, possam contribuir para aspectos do desenvolvimento humano que constituem a cidadania indígena Krahô. (RCNEI, 1998)

Para essa discussão, nos embasamos numa linha de raciocínio centrada no ser humano como um ser exclusivamente cultural. A partir dos argumentos de Daolio (2004), nos propomos à discutir o papel da educação indígena Krahô que situa a corporalidade como principal equipamento de comunicação, que precisa ser compreendido pela interpretação de seus valores simbólicos e não reprimido pela domesticação do movimento.

No âmbito da Educação Física Indígena Krahô, a compreensão do ser humano passa pela sua corporalidade, porque é por intermédio do corpo que o ser cultural se manifesta. De acordo com Daolio (2004), é possível, à esta área de conhecimento, se libertar dos elementos da ordem: a subjetividade, o indivíduo e a história, conseqüentemente transformando-os em elementos da desordem: intersubjetividade, individualidade e historicidade:

Enfim, a educação física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte, etc. A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva. (DAOLIO, 2004, p.42)

Aplicando as concepções de Daolio (2004) em uma situação prática, podemos tomar como exemplo uma das provas dos Jogos Krahô a ser vivenciada na escola, nesta situação, a corporalidade pode ser explorada sem o comprometimento com o aperfeiçoamento da técnica ou melhoria das qualidades físicas treináveis. Um forma de fazer com que isto aconteça, é deixar que o movimento do corpo seja o que ele realmente é, uma ação carregada

de emoção, de harmonia, de inteligência, de memória, de significado e de arte. Dado que um único gesto, por mais simples que pareça, exterioriza as intersubjetividades motoras, psicológicas e sócias.

Para tornar compreensível, demonstraremos um mapa conceitual inspirado no conceito de ser cultural proposto por Daolio (2004)³²:

Quadro 3: Mapa Conceitual da Abordagem Cultural da Educação Física



FONTE: Elaborado pelo Autor³³

O mapa conceitual acima, demonstra como a dimensão cultural se expressa através da corporalidade, dessa maneira, pela ocasião do movimento do corpo, o ser humano externaliza os significados da sua trajetória na terra, deixando o rastro de tudo que construiu historicamente e que está impregnado no seu corpo como elemento simbólico.

São essas referências que permitem à Educação Física observar visceralmente no universo lúdico-corpóreo dos sistemas de atividades que o homem criou como mecanismo de desenvolvimento, os componentes da Cultura Corporal de Movimento, e conhecer os valores simbólicos que conectam a corporalidade à cultura.

Destarte, os jogos, as lutas, as ginásticas, as danças e os esportes praticados por uma determinada comunidade, estão inteiramente influenciados pelo seu modo de viver, uma vez

³² Ver Figura 01, na página 35, que explica as relações entre o ser motor, o ser psicológico e o ser cultural.

³³ Mapa conceitual construído pelo autor no software MindMaple Lite Versão 1.71.1.236. Desenvolvedor: MindMaple Inc. 2015.

que suas relações com os outros membros e com o seu território se revelam na forma como tema. Da mesma maneira, o vínculo afetivo que envolve essas atividades estão diretamente relacionados com a perspectiva de vida dos participantes.

Portanto, ao praticar essas atividades, os movimentos naturais do ser humano e os movimentos específicos da atividade realizada, revelam o **ser motor** existente no indivíduo. As relações entre as pessoas e dessas pessoas com o lugar durante estas atividades, evidenciam o **ser social** dos sujeitos envolvidos. Enquanto que os fatores motivacionais dessas práticas, os prazeres em participar, as possíveis frustrações que acontecem nas brincadeiras e o conhecimento exigido, tanto teórico como prático que compõe o intelecto da pessoa que brinca, expõem o **ser psicológico** da situação. Ao mesmo tempo que, todas essas informações, denotam o **ser cultural** presente no universo lúdico-corporal humano, que dão sentido aos elementos observáveis e interpretáveis das manifestações culturais. (DAOLIO, 2004)

Ao compreender o ser humano como um ser cultural, a Educação Física se apropria da Cultura Corporal de Movimento, para sugerir um currículo que atenda às necessidades específicas de cada comunidade, no caso do povo indígena Krahô, os “Jogos Tradicionais do Povo Krahô” podem contribuir para a composição dos conteúdos da disciplina.

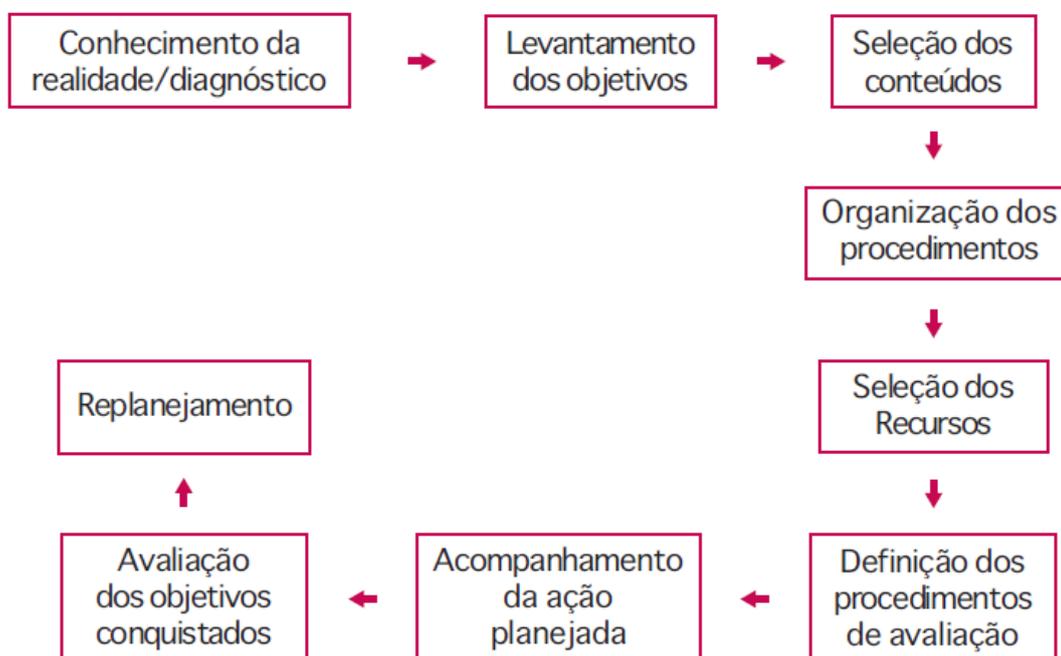
Nesse sentido, podemos analisar cada modalidade e disponibilizar reflexões sobre o ensino da Educação Física no contexto indígena Krahô.

As modalidades etno esportivas dos Jogos Krahô, também são parte do patrimônio cultural deste povo, portanto a necessidade de estarem incluídas no currículo escolar, na forma de conteúdo, fica evidente. Com essa finalidade, o planejamento do professor é o caminho para pôr em prática essa ação pedagógica.

É através do planejamento das ações pedagógicas que o professor pode direcionar sua metodologia de ensino numa abordagem cultural, porque o planejamento é a previsão, a organização e a avaliação de situações que propiciem condições para que os alunos construam conhecimentos sobre conteúdos e valores a serem explorados num determinado período.” (SESC, 2001)

Para exemplificarmos a maneira como o planejamento de ensino de uma Educação Física para o contexto escolar indígena Krahô, utilizaremos diagrama da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do SESC, que sugere o ordenamento das seguintes ações para o plano de ensino:

Quadro 4: Etapas do Planejamento



Fonte: Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental (SESC, 2001)

Discutindo a aplicação do diagrama da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc (2001) no contexto indígena Krahô, tendo como base os fundamentos da educação indígena intercultural e bilíngue e abordagem cultural da Educação Física para o planejamento de ensino, temos que considerar que esse processo é intencional e sistemático, que implica na elaboração e realização de um programa de experiência pedagógica, incluindo avaliação, a serem vivenciados em sala de aula e na escola.

De acordo com Vasconcelos (2009), esse conjunto de atividades é o que conhecemos por currículo. O conceito de currículo que se aproxima do que pretendemos defender neste estudo, é definido por Alba (citada por VASCONCELOS, 2009):

Por currículo se entende a síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que conformam uma proposta político-educacional pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos, e outros tendam a opor-se e a resistir a tal dominação e hegemonia. (ALBA 1991, p. 38 apud VASCONCELOS, 2009, p. 99).

Esta definição revela como também os riscos que um currículo escolar podem esconder para a educação escolar indígena. Neste estudo, nos propomos a pensar um

currículo que se oponha a qualquer tentativa de impor ideias de hegemonia e dominação de uma sociedade capitalista sobre os povos indígenas.

Nesse sentido, para o planejamento da Educação Física escolar indígena Krahô, é necessário que o professor realize alguns procedimentos pedagógicos:

Conhecimento da realidade ou diagnóstico: o professor de Educação Física indígena precisa realizar uma avaliação que levante dados informacionais sobre o grupo de alunos que desenvolverá o currículo. No diagnóstico, devem ser contemplados questionamentos como: Quem são meus alunos? Que conhecimentos eles já possuem acerca dos conteúdos da minha disciplina? Onde serão desenvolvidas as atividades? Que materiais a escola possui e quais podem ser construídos nas aulas?

Quando o professor não é um membro da comunidade, não é indígena ou é indígena de outro povo, é imprescindível que procure conhecer aspectos culturais do povo Krahô, entender as explicações que fundamentam sua organização social, sua cosmologia e seu universo lúdico-corporal.

Levantamento dos objetivos: A Educação Física, em uma escola indígena Krahô, deve ser congruente com a “Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado” (SEDUC, 2013), para tanto, deve ser caracterizada pela afirmação da identidade étnica Krahô, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos do povo Krahô, pela vital associação entre escola sociedade e identidade, e em consonância com os projetos sociais definidos autonomamente por este povo e suas especificidades e particularidades (SEDUC, 2013).

Seleção dos conteúdos: De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs, 1997), são considerados conteúdos da Educação Física escolar: Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades Rítmicas e expressivas; Conhecimento sobre o Corpo.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), acrescenta a pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc.

Os Jogos Tradicionais do Povo Krahô podem potencializar o currículo da Educação Física Escolar indígena, uma vez que as modalidades que fazem parte do evento podem ser ensinados como conteúdos nas aulas.

É importante lembrar que os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, assistem e se envolvem nos Jogos Krahô, mas ainda não é permitido às crianças disputar as

provas. A escola pode se apropriar desses conteúdos e tirar proveito da motivação dos alunos, para construir saberes interculturais.

Organização dos procedimentos: É preciso lembrar que muito antes das escolas chegarem às aldeias Krahô, a educação indígena já existia em sua forma tradicional, o processo educativo era levado a sério e existia um “professor” encarregado de ensinar as atividades para as crianças da aldeia. O líder indígena Kruwakraia Krahô (2015) explica que as crianças acompanhavam os adultos para caçar, o professor ensinava a fazer as pequenas flechas e a entrar na mata em silêncio, para não espantar os animais. Até nas situações de combate, as crianças também participavam: “as crianças entendiam que eram guerreiros, era assim que as crianças aprendiam” (KRUWAKRAIA KRAHÔ, 2015)

Os saberes e os procedimentos tradicionais de ensino devem ser respeitados pelo professor, este direito é garantido pela Constituição Federal que “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, artigo 210)

Sendo assim, o professor de Educação Física deve adequar seus procedimentos didáticos às formas de aprender dos alunos Krahô, respeitando suas formas de aprendizagem e introduzindo progressivamente outras metodologias que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem.

Seleção dos Recursos: Um dos grandes problemas da educação brasileira, como também da Educação Física escolar, é a escassez de materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas, principalmente no caso dos esportes. Este problema é minimizado na Educação Física Krahô, pois ao observarmos os brinquedos e instrumentos utilizados nos Jogos Krahô, com poucas exceções, são confeccionados artesanalmente. Dessa forma, o professor pode também transformar em momentos de aprendizagem, a produção do material para as aulas, desde a busca do material em meio natural, até o momento máximo da aula, que é o “jogo”.

Replanejamento: É preciso que o professor esteja sempre em sintonia com os objetivos que se propõe a desenvolver, para que seja capaz de perceber se suas ações estão alcançando ou não as metas educativas especificamente pretendidas. Quando for o caso, refazer o planejamento é um caminho para conseguir o êxito no processo educativo.

Definição dos procedimentos de avaliação: Neste processo, o professor deve entender que avaliar não se limita à aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar

alunos. A avaliação deve estar centrada no Projeto Político da Escola e nos objetivos do currículo da disciplina que está em questão. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), elegeu alguns critérios para a avaliação em Educação Física indígena, e nós contextualizamos para situação educativa Krahô, na qual o professor deve observar através do acompanhamento sistemático e progressivo, se ao final do seu estudo, os alunos são capazes de:

- Entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas da aldeia, no banho de rio, na caça e nas brincadeiras no pátio;
- Diferenciar os elementos da cultura corporal indígena Krahô que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam, porque também existe a maneira específica de ensinar os saberes tradicionais do seu povo;
- Ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento, percebendo os aspectos interculturais presentes nas modalidades;
- Compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais da cultura Krahô que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender por que não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate";
- Ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo, uma das formas de fazer são os Jogos Tradicionais do Povo Krahô;
- Conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei, que também são praticados pelo povo Krahô, sendo capazes de analisar os fatores interculturais relacionados nas práticas;
- Avaliar criticamente esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, segundo os valores culturais indígenas Krahô e os conhecimentos de outras disciplinas escolares.

Acompanhamento da ação planejada: O acompanhamento da atividade pedagógica é fundamental para o professor discutir, avaliar e reformular as ações de desenvolvimento. (SESC, 2001)

Avaliação dos objetivos conquistados: É preciso que os objetivos sejam orientados pela Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena, para que os critérios de avaliação permitam levantar dados qualitativos que possam ser analisados e, a partir daí, podemos dizer que é possível atribuir um conceito de rendimento para o processo de ensino e de aprendizagem.

Partindo dos princípios discutidos, ao longo deste capítulo, procuramos nos adequar aos objetivos da educação indígena proposto pelo artigo 78 da LDB (BRASIL, 1996), quando nos preocupamos em proporcionar aos alunos indígenas Krahô, a recuperação das memórias históricas de seu povo, a reafirmação de suas identidades culturais e a valorização da língua materna e dos saberes tradicionais.

Também procuramos alcançar nosso objetivo de apresentar um planejamento de currículo e ação pedagógica apropriada ao contexto indígena Krahô, comprometida com o ensino e aprendizagem de conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não-indígenas do território brasileiro.

REFLEXÕES FINAIS

Em conformidade com os resultados obtidos pelos procedimentos metodológicos realizados neste estudo etnográfico através dos instrumentos de pesquisa descritos no capítulo 2, que tem como título: Bases Teóricas e Metodológicas. E fundamentado pelo referencial teórico bibliográfico percorrido em cada tópico, podemos afirmar que os saberes tradicionais do povo Krahô fazem parte de seu patrimônio cultural e que se manifestam a partir dos ritos, dos mitos, dos produtos artesanais, da organização social, da cosmologia e do elemento lúdico, presente no cotidiano e nos eventos festivos das aldeias Krahô.

Ao longo da história, os Krahô enfrentaram situações de conflito e exploração por parte da sociedade colonizadora ocidentalizada, que durante séculos se aproveitam dos recursos naturais e avançam sobre o território brasileiro, obrigando aos povos indígenas a se afastarem de suas moradas, é o processo de desterritorialização, que aflige os povos indígenas do Brasil e que, conseqüentemente, provoca a reterritorialização em um outro ambiente com características diferentes e as vezes inóspito para a comunidade.

O processo de globalização provoca transformações econômicas, políticas, sociais e culturais nas sociedades, afetando também os povos indígenas do Brasil. Isto não é diferente com o povo Krahô, que sofre com o etnocídio gradativo, que tende a descaracterizar as identidades culturais, dando origem a outras identidades híbridas.

A criação da Terra Indígena Krahôlândia foi uma conquista para este povo, no que diz respeito à causa indigenista de demarcação de terras, não impediu o avanço do processo de globalização sobre os Krahô, que ainda sofrem com a influência de um sociedade capitalista dominadora.

Diante dessa situação, a educação indígena sobrechega como uma estratégia de contribuir para a preservação e fortalecimento da cultura Krahô, com o propósito de fomentar o diálogo intercultural entre este povo indígena e outros grupos étnicos. Desse modo, a interculturalidade, surge como um conceito que busca a interação entre as áreas de conhecimento, no âmbito da educação para os povos tradicionais, tem o propósito de aproximar os saberes tradicionais dos saberes escolares, sendo o elemento lúdico um componente que está presente nas duas formas de saberes, podendo cumprir o papel de instrumento da intercultural.

Sendo a corporalidade uma característica humana que está presente em todas as circunstâncias, por consequência, faz parte tanto dos saberes tradicionais Krahô como dos saberes escolares.

É através do corpo que é expressado os saberes e o elemento lúdico. Sendo assim, a compreensão do universo lúdico e corporal Krahô, é um fator decisivo para que a escola possa organizar um currículo e promover ações pedagógicas.

Portanto, cabe à Educação Física, enquanto disciplina escolar ou enquanto área de conhecimento e atuação, desenvolver um currículo escolar para o contexto indígena Krahô, que contemple cultura, corporalidade e ludicidade. Por conseguinte, é uma disciplina escolar que pode contribuir para a preservação e resgate de saberes tradicionais do povo Krahô, a partir dessa premissa, alcançamos uma das questões norteadoras desta pesquisa, a qual questionou quais eram as possíveis contribuições da Educação Física escolar indígena para o processo educacional do povo Krahô.

Um outro problema de pesquisa assinalado foi sobre qual seria a abordagem pedagógica mais apropriada para o contexto indígena Krahô. Um vez que a própria disciplina Educação Física já carrega consigo um histórico de concepções de ensino que tendem à promoção do esportivismo, da subserviência e do higienismo. Práticas que não favorecem aos princípios gerais da educação indígena.

Nesse seguimento, realizamos uma análise das principais tendências pedagógicas da Educação Física no século XX e concluímos que a abordagem cultural se adequa ao conceito de interculturalidade aqui estudado e defendido pelos autores citados.

Dessa maneira, procuramos centrar nossos esforços em uma pesquisa que sugerisse uma abordagem pedagógica apropriada para o contexto indígena Krahô, a qual priorizasse uma perspectiva que compreendesse o ser humano como produtor de cultura, inserido na cultura corporal de movimento.

Utilizamos referências oficiais e leis que tratam da educação indígena, como também autores que discutiram as temáticas relacionadas a este estudo, com intuito de responder a pergunta da pesquisa: Quais conteúdos devem fazer parte do currículo da Educação Física escolar Krahô numa perspectiva bilíngue e intercultural? Com base nessas referências, constatamos que os conteúdos para a Educação Física escolar no contexto Krahô, são os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, a pintura corporal, os ritos envolvendo o elemento

lúdico-corporal, as atividades laborativas tradicionais como a caça, a pesca e a confecção artesanal de brinquedos ou outros artefatos lúdicos.

Constatamos que a Educação Física indígena Krahô, dentro de uma perspectiva intercultural, deve incluir como temática a cultura corporal de movimento do mundo, a cultura corporal de movimento brasileira, a cultura corporal de movimento dos outros povos indígenas e a própria cultura corporal de movimento Krahô.

De acordo com as asserções acima, encontramos como impulsionadora dessa discussão, a realização dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô, assim como os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Uma vez que as provas e modalidades destes eventos são práticas da cultura corporal de movimento e podem ser inseridas como conteúdo a serem estudados no contexto escolar, tanto na Educação Física como em outras disciplinas e em atividades interculturais.

Para compreender o que estávamos a estudar, registramos jogos, brincadeiras e brinquedos Krahô, como também as modalidades dos Jogos Indígenas. Dessa forma, relacionamos atividades lúdicas como *Kuj*, quebra-cabeça, *Pea Homrê*, *Wôôre Jarrêm Xà*, perna de pau, brincadeira da melancia, brincadeira do gavião e a galinha, tamanduá bandeira grande, esconde-esconde, brincadeiras de luta e as modalidades do Jogos Krahô: futebol, *kuj tatac xà*, *di pôhy pry japir xà*, arremesso da lança, corridas, arco e flecha, natação no rio, canoagem e a corrida com tora. Todas atividades da cultura corporal de movimento do povo Krahô. Entretanto, encontramos nos depoimentos, poucos relatos que trouxessem atividades lúdicas mais antigas, que pudessem ser resgatadas, certamente em uma pesquisa mais específica, que percorra outras aldeias e tenha como público alvo anciãos, possa ser mais fidedigna com esta informação e outros dados sobre o elemento lúdico “jogos” possam ser revelados.

No planejamento de ensino da Educação Física indígena Krahô, devemos compreender que o currículo é uma síntese de elementos culturais, que englobam saberes, costumes e crenças. E que é através do corpo, que os valores simbólicos são externados, para assim serem interpretados.

Durante as aulas de Educação Física, o corpo em movimento está a cada instante se comunicando através da expressão corporal, os temas das aulas são apenas as estratégias para atingir a aprendizagem de saberes relativos à Cultura Corporal de Movimento, enquanto que o elemento lúdico encontra-se nos fatores motivacionais da corporalidade, o agrado, o

prazer e a satisfação em ser um participante da cultura e pertencente a um grupo social que interage pela comunicação do movimento para confirmar sua identidade cultural.

Portanto, o universo lúdico-corporal é a expressão da própria cultura Krahô, o ambiente onde o ser humano se reconhece como pertencente à uma nação. Dessa maneira, podemos afirmar que: é por intermédio do corpo em movimento que se concretiza a identidade cultural de um povo.

Ao registrar as atividades lúdicas, os brinquedos, os Jogos Indígenas Krahô e os conteúdos ensinados nas aulas da Escola Indígena 19 de Abril, procuramos interpretar os significados culturais e as possibilidades educativas destes conteúdos, uma vez que entendemos esses rudimentos do universo lúdico-corpóreo, como parte do patrimônio cultural que precisam ser valorizados, preservados e, em alguns casos, resgatados. É na escola que conseguimos enxergar a estratégia mais provável para que isto aconteça, e é nas aulas de Educação Física que esses assuntos são contemplados.

Por todos esses motivos, acreditamos que a Educação Física pode contribuir para a preservação dos saberes tradicionais do povo Krahô, amenizando as consequências da globalização e promovendo relações interculturais construtivas.

Diante dos recortes teóricos discutidos nesta dissertação, acreditamos que essas reflexões acrescentam pressupostos para a intervenção pedagógica da Educação Física para o contexto indígena Krahô e que a abordagem cultural que nos propomos a desenvolver, é uma perspectiva pedagógica apropriada para a educação escolar indígena, não somente Krahô, mas para qualquer povo indígena brasileiro, não seria pretensão nossa afirmar que, diante dos fundamentos teóricos revisados neste trabalho, a abordagem cultural da Educação Física e a visão holística que percebe o ser humano, é uma concepção adequada também para outras situações do ensino escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Carolina Fialho. **Hotxuá à luz da etnocenologia: a prática cômica Krahô**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2015.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Arte e Cultura do povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFGM: Núcleo Transdisciplinar de pesquisas Literaterras, 2012.
- _____. **História Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; LEITE, Francinaldo Freitas; CASTRO, Hiasmym de Carvalho. Saberes Tradicionais e Relações Interculturais do Povo Indígena Krahô. **Revista COCAR**, Belém, v.10, n.20, p. 431 a 455 – Ago./Dez. 2016.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; LEITE, Francinaldo F. Cultura Corporal de Movimento e Educação Psicomora: Os Conteúdos da Educação Física Escolar e Suas Contribuições para o Exercício da Cidadania. In.: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges et al. **Ensino das Línguas numa Perspectiva Intercultural**. ed. Pontes. Campinas-SP, 2016. Cap. 9, p. 121-137.
- ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. 2015. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.
- AZEVEDO, M. M. (2005). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- BALANDIER, G. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARRIO, Angel-B. **Manual de Antropologia Cultural**. Recife: Massangana, 2005.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BENNETT, Milton, J. Intercultural Communication: A Current Perspective. In BENNETT, Milton, J. (Ed.), **Basic Concepts Of Intercultural Communication: Selected Readings**. Yarmouth, Me: Intercultural Press. 1998. Disponível em: http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf
- _____. Interculturalidade. Você sabe o que é? Revista Época, 25 set. 2011. Entrevista a Lucas HACKRADT. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html> Acesso em: 30/12/2015

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- FREITAS, Edinaldo Bezerra de. Ser ou Não Ser Mehin: A Etno-História Krahô. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 23. 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10721>
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva. 1974.
- BRASIL et al. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Diário Oficial da União**, 1996.
- _____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- _____. Decreto-lei nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. (Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais). 454 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 29/12/2015
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação Física. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BROUGÈRE, G. (2001). **Brinquedo e Cultura**. 4 ed. (G. WAJSKOP, Trad.) São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 06/07/2016.

CAHXÊT KRAHÔ, Roberto. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril/Auxiliar de pesquisa**. Entrevistas concedidas em setembro/2015 e agosto/2016.

CAMARGO, Vera Regina Toledo. Somos todos indígenas. Cienc. Cult. [online]. 2016, vol.68, n.1, pp. 60-62. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000100018>.

CARVALHO, Márcia Siqueira de. Geografia e imaginário na Idade Média. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 1, 1997.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. História do Programa Timbira. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/programa-timbira-historico> Acesso em: Acesso em: 27/12/2015

COB. Movimento olímpico. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/movimento-olimpico> Acesso em 24/10/2016.

CÕHTÀT KRAHÔ, André. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril/Auxiliar de pesquisa**. Entrevista concedida em agosto/2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONEXÃO TOCANTINS. Caciques Krahõ comunicam que não participará dos jogos Indígenas. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-kraho-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo> Acesso em: 28/12/2015

CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacque e VIGARELLO, George (Orgs.) **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. Tradução Lúcia ME Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a _____ . **História do corpo: da Revolução à Grande Guerra**. Tradução de João Batista Kreuch (partes I e II) e Jaime Clasen (partes III), v. 2, 2008b. _____ . **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 109-154, 2008c.

CTI - Centro de Trabalho Indigenista/História do Programa Timbira. (Site da associação que atua em Terras Indígenas inseridas nos Biomas Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica que possui duas grandes linhas de ação: Controle territorial e gestão ambiental) Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/programa-timbira-historico>. Acesso em: 27/12/2015

DACOSTA, Lamartine Pereira et al. **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, p. 793-795, 2005.

DA MATTA, Roberto. Futebol: ópio do povo X drama de justiça social. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 1, n. 4, p. 54-60, 1982.

_____. **O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Museu nacional, 1978.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. 7.ed. Campinas-SP: Papiros, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.

_____. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. Porto Alegre: **Movimento** (ESEF/UFRGS). p. 24-28. 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 2003.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1. Suplemento. p. 05-25, 2001.

DE OLHO NAS TERRAS INDÍGENAS. (Site com informações socioambientais das Terras Indígenas no Brasil, todas as informações disponibilizadas são realizadas pelo Programa de Monitoramento Instituto Socioambiental-ISA). Disponível em:

<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#> Acesso em: 26/12/2015

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. 2010. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26 n.01 p.15-40 abr. 2010

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; MUÑOZ, Alberto Alonso. **O que é a filosofia?** Editora 34, 2007.

DOS SANTOS, Luciano. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim-MS: v2 n4 141-157 jul/dez 2001. Disponível em: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf

EBC. Quinze fatos marcantes sobre a primeira edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. ebc notícias do Brasil Palmas 02 nov. 2015. Disponível em:

<http://www.ebc.com.br/esportes/2015/11/quinze-fatos-sobre-primeira-edicao-dos-jogos-mundias-dos-povos-indigenas> . Acesso em: 28/12/2015

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods. Research in teaching and learning**. V. 2. New York: Macmillan Publishing Company, p.75-200, 1990.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFdeportes**. Buenos Aires, ano18, nº182, julho de, 2013.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina. **Celebrando os Jogos, a Memória e a Identidade**. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. nº23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. Iepé, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1989.

GEERTZ, Clifford; JOSCELYNE, Vera Mello. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Vozes, 2002.

GLOBALIZAÇÃO. In:Significados. Disponível em:

<https://www.significados.com.br/globalizacao/> Acesso em: 26/09/2016

GOMES, Leonires Barbosa. **Atletismo como esporte base no desenvolvimento motor**. Clube de Autores, 2008.

GRANDO, Beleni Saléte. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 163-180, 2006.

GRUPPI, Deoclecio Rocco. **Jogos dos Povos Indígenas: trajetória e interlocuções**. 2013. 168 f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Práticas Corporais nos Jogos dos Povos Indígenas**. Unicentro. Guarapuava-PR, 2013.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos Índios do Brasil**. São Paulo, Cia. das Letras, 1992: p. 37-52.

HÀKHÀK KRAHÔ, Secundo Tòrtòtwaher Tenanku. **Liderança Indígena da aldeia Manoel Alves Pequeno**. Entrevistas concedidas em setembro/2015.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HELD, David et al. Cidadania e autonomia. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 1, 2009. p. 201-231.
- HUIZINGA, J. (2005). **HOMO LUDENS: O jogo como elemento da Cultura**. (J. P. Monteiro, Trad.) são paulo: Perspectiva, 2000.
- IBGE, 2010. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010
Acesso em: 26/09/2016
- ISPN (INSTITUTO SOCIEDADE POPULAÇÃO E NATUREZA). O buriti a palmeira de mil e uma utilidades (Site do centro de pesquisas). Disponível em: <http://www.ispn.org.br/o-buriti-a-palmeira-de-mil-e-uma-utilidades/> Acesso em: 02/02/2017
- JAHAJ KRAHÔ, Reinaldo Pereira. **Membro da aldeia indígena Manoel Alves/Auxiliar de pesquisa**. Entrevista concedida em setembro/2015.
- KÔNRU KRAHÔ, Ovídio. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril/Auxiliar de pesquisa**. Entrevista concedida em agosto/2016.
- KRAHÔ, Tais Põcuhntô; KRAHÔ, Joel Cuxy; KRAHÔ, Cahxê Roberto; KRAHÔ, Ovídio Kõnry; KRAHÔ, André Cõtât. **Jogos e Brincadeiras Krahô**. Goiatins-TO, 2010. f. 25. Apostila.
- KRUWAKRAIA KRAHÔ, Getúlio Orlando Pinto. **Liderança Indígena da Aldeia Manoel Alves/Auxiliar de pesquisa**. Entrevista concedida em setembro/2015.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Zahar, 2001.
- LÓPEZ, Graciela. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **TEXTURA-ULBRA**, v. 1, n. 1, 2013.
- MACEDO, Aurinete Macedo. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril**. 2015. 133 f. Tese de Doutorado (Doutorado). Universidade Federal do Tocantins.
- MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MATTHIESEN, Sara Quenzer et al. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2009.
- MATRIARCADO. In: Dicio: Dicionário on line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/matriarcado/> Acesso em 03/04/2017.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. **Sociologia e antropologia**, v. 2, p. 209-233, 1974.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.
- MATTHIESEN, Sara Quenzer et al. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2009.
- MELATTI, Julio Cezar. **Índio do Brasil**. São Paulo: Edusp. 2007.
- _____. **O Messianismo Craô**. Brasília. 2009a.
- _____. **Índios e criadores: a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Monografia do Instituto em Ciências Sociais. Brasília: 2009b.
- _____. **Ritos de uma Tribo Timbira**, São Paulo, Editora Ática, 1978.
- _____. **Curt Nimuendajú e os jê**. Fundação Universidade de Brasília, 1985.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, p. 11-17, 1999.
- MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estud. av.** [online]. 2002, vol.16, n.44, pp.149-169
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa–ação e etnografia: caminhos cruzados. **Revista de práticas psicossociais**, v. 1, n. 1, 2006.
- NIMUENDAJU, Curt. A corrida de toras dos timbira. *Mana*, Rio de Janeiro , v. 7, n. 2, p. 151-194, Oct. 2001.
- PAGLIARO, H., AZEVEDO, MM., and SANTOS, RV. orgs. Demografia dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 192 p. ISBN: 85-7541-056-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>

PIIKËN KRAHÔ, Dodanin. **Cacique da Aldeia Manoel Alves/Auxiliar de pesquisa.**

Entrevista concedida em agosto/2016.

PÕCUHNTÔ KRAHÔ, Tais. **Professora da Escola Indígena 19 de Abril/Auxiliar de**

pesquisa. Entrevista concedida em agosto/2016.

PORTAL AMAZONIA: Etnias do Tocantins 'boicotam' Jogos Mundiais Indígenas em

Palmas. Disponível em: [http://portalamazonia.com/noticias-detalle/esporte/etnias-do-](http://portalamazonia.com/noticias-detalle/esporte/etnias-do-tocantins-boicotam-jogos-mundiais-indigenas-em-palmas/?cHash=4aa4e55a32eb5d646ec3503d5a0a0fae)

[tocantins-boicotam-jogos-mundiais-indigenas-em-](http://portalamazonia.com/noticias-detalle/esporte/etnias-do-tocantins-boicotam-jogos-mundiais-indigenas-em-palmas/?cHash=4aa4e55a32eb5d646ec3503d5a0a0fae)

[palmas/?cHash=4aa4e55a32eb5d646ec3503d5a0a0fae](http://portalamazonia.com/noticias-detalle/esporte/etnias-do-tocantins-boicotam-jogos-mundiais-indigenas-em-palmas/?cHash=4aa4e55a32eb5d646ec3503d5a0a0fae) Acesso em: 10/09/2016.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. O Censo 2010 e os Povos Indígenas. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-](https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas)

[indigenas](https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas) Acesso em: 22/09/2016

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil.** São Paulo:

Companhia das Letras, 1995.

RUBIO, K.; FUTADA, F. M.; SILVA, E. C. Os jogos indígenas e as contradições do

confraternizar e competir. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, SP,

v.28, n.1, p.105-119, set. 2006.

DE PAULA RIBEIRO, Francisco. Roteiro da viagem que fez o capitão Francisco de Paula

Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e de Goyás no ano de 1815 em serviço de

SM Fidelíssima. **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v.

10, p. 5-80, 1848.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Linguas Brasileiras: Para conhecimento das línguas**

indígenas. São Paulo: Edições Loyola. 1986.

RODRIGUES, Nayara. Caciques Krahô comunicam que não participará dos jogos

Indígenas. Conexão Tocantins, Palmas, 11 nov. 2015. Disponível em:

[http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-Krahô-comunicam-que-a-etnia-nao-](http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-Krahô-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo)

[participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-](http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-Krahô-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo)

[povo](http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-Krahô-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo) Acesso em: 28/12/2015

FERNANDES RODRIGUES, Thiago. **Os significados da educação física na perspectiva**

dos estudantes do ensino médio: um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre.

2016. 51 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2000.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. **Política indigenista no Brasil: direito ao território**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2016.
- SEDUC. Povos Indígenas do Tocantins. 2016. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br/programas-e-projetos/programas/programa-vamos-ler/povos-indigenas-do-tocantins/> Acesso em 24/10/2016.
- SEDUC. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena**. Palmas: SEDUC-TO, 2013.
- SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; DE CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Museu Nacional**, 1979. p. 2-19.
- SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC. Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Rio de Janeiro: Departamento Nacional, 2001. p. 11-38.
- SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de TH Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 39-58, 2006.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940>
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. O “letramento” na Educação Física. **Rascunho Digital FAGED/UFBA**, Salvador: BA, 2006.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- TUPÊN KRAHÔ, Leonardo. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril/Auxiliar de pesquisa**. Entrevista concedida em setembro/2015.
- URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 87-102, 1992.
- UXORILocalidade. In: Dicio: Dicionário on line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/uxorilocalidade/> Acesso em 03/04/2017.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. Libertad, 2009.

VIANA, Ludmila Siqueira Mota; COSTA, Sônia Santana da. **Letramento e Educação Física**. CEPAE-UFG. s.n.t. Disponível em:

http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT6%20Ed%20Fisica%20pdf/GT6_LETRAMENTO%20E%20EDUCACAO%20FISICA.pdf Acesso em: 28/08/2016.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Liderança Indígena da Aldeia Manoel Alves/Auxiliar de pesquisa**. Entrevista concedida em setembro/2015.

ZAHAR, Jorge. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: 2001.

ANEXOS

ANEXO 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Francinaldo Freitas Leite fez reunião com os representantes da Aldeia Manoel Alves Pequeno e solicitou autorização para realizar a pesquisa: Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições Para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural.

Ele pretende observar atividades culturais na aldeia e entrevistar membros da comunidade indígena Krahô que aceitem participar da pesquisa.

Quando eu assinar esse termo, é porque estou ciente que este trabalho vai beneficiar o povo Krahô.

Me foi informado que, ao final da pesquisa, a dissertação desenvolvida contribuirá para o currículo escolar da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Como também oferecerá aos professores e a toda comunidade, um conteúdo informacional para fundamentação das práticas educativas que contribuirão para o fortalecimento da cultura o povo Krahô.

Estou ciente de que em caso de dúvida, reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo contatar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Ciências Humanas, Econômicas e da Saúde de Araguaína - FAHESA/ Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos – ITPAC. No endereço: Av. Filadélfia, N°568, Setor Oeste, Araguaína-TO. Ligar para (63) 3411-8588 ou pelo email. cep@itpac.br.

Como também posso entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Campus de Araguaína. Na Avenida Paraguai s/n° | Setor Cimba. Bloco D, Sala 14. Araguaína/TO | 77824-838. Podendo ligar para os telefones: (63) 3416-5695 (Coordenação) / (63) 3416-5653 (Secretaria). Ou através do e-mail: ppgcult@uft.edu.br.

Eu, _____
aceito participar da pesquisa da Saberes Tradicionais do Povo Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural.

Pertencente ao povo indígena Krahô

Pesquisador

ANEXO 02 – Anuência da Diretora da Escola Indígena 19 de Abril



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E
TERRITÓRIO – PPGCULT - MESTRADO

ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Goiatins-TO, 17 de agosto de 2016

De : Francinaldo Freitas Leite
Para : Srª Patrícia Tavares Pinheiro Miranda
Diretora da Escola Estadual Indígena 19 de Abril

Assunto: Solicitação de Anuência

Senhora Diretora,

Eu, Francinaldo Freitas Leite, pesquisador responsável pelo projeto de dissertação "Saberes Tradicionais do Povo Krahô: Contribuições para Educação Física Escolar Indígena Bilingue e Intercultural", solicito a Vossa Senhoria ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa, junto a esta instituição, sob sua gestão.

... Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente.

Francinaldo Freitas Leite

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições de atender à solicitação do pesquisador, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Goiatins-TO, 17 de agosto de 2016

Patrícia Tavares P. Miranda
Assinatura e carimbo da diretora

Francinaldo Freitas Leite
Pesquisador

ANEXO 03 - Anuência do Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO – PPGCULT - MESTRADO

ANUÊNCIA DA LIDERANÇA INDÍGENA

Goiatins-TO, 17 de agosto de 2016

De : Francinaldo Freitas Leite

Para : Sr Dondanin Piken Krahô

Cacique da aldeia Manoel Alves e Liderança do povo indígena Krahô

Assunto: Solicitação de Anuência

Senhor Cacique,

Eu, Francinaldo Freitas Leite, pesquisador responsável pelo projeto de dissertação "Saberes Tradicionais do Povo Krahô: Contribuições para Educação Física Escolar Indígena Bilingue e Intercultural", solicito a Vossa Senhoria ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa, junto a esta instituição, sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente.

Francinaldo Freitas Leite

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições de atender à solicitação do pesquisador, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Goiatins-TO, 17 de agosto de 2016

Assinatura da Liderança Indígena

Pesquisador

ANEXO 04 – Autorização para Entrada em Terra Indígena da FUNAI

**COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL DA FUNAI DE ITACAJÁ - CTLI
ITACAJÁ - TO**

OFICIO/FUNAI:001/2016

Itacajá, 18 de agosto de 2016.

A Sua Senhoria,

Francinaldo Freitas Leite

Pesquisador Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, da Universidade Federal do Tocantins da Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína.

Assunto: autorização para pesquisa na Aldeia Manoel Alves**Senhora Coordenadora,**

Em resposta ao ofício 001/2016, eu, Joana Dias de Souza, Coordenadora Substituta Técnica Local da FUNAI de Itacajá – CTLI, **AUTORIZO** a realização da pesquisa, **SABERES TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**, a ser realizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Salientamos que esse estudo é de grande importância para manutenção das tradições culturais Krahô, nesse sentido trará valiosas contribuições para o povo Krahô.

A pesquisa é orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína.

Atenciosamente,

JOANA DIAS DE SOUZA

Coordenadora Substituta Técnica Local da FUNAI de Itacajá - CTLI



Joana Dias de Souza
Coord. Tec. Local Itacajá TO Bandeira
Rua 210 Pça. 01 04 2016
Itacajá: 5442961

ANEXO 05 – Carta de Apresentação do Orientador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO –
PPGCULT - MESTRADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Araguaína, 02 de agosto de 2016

Senhor presidente,

Por meio desta apresentamos **Francinaldo Freitas Leite**, estudante do curso de mestrado interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, devidamente matriculado nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**SABERES TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**”. O objetivo do estudo é apresentar uma proposta de referencial curricular para a Educação Física escolar indígena Krahô, numa perspectiva intercultural e bilíngue.

Solicitamos autorização para que realize a pesquisa etnográfica, que será realizada através da coleta de dados a partir de observação, entrevista e análise documental com o povo indígena Krahô, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, no município de Goiatins-TO.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Atenciosamente,

PROF. DR. FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Professor Orientador

Currículo lattes do orientador: FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.do?id=K4793641E7>

Currículo lattes do orientando FRANCINALDO FREITAS LEITE:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.do?id=K4282900U8>

ANEXO 06 – Folha de Rosto da Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: SABERES TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática: Estudos com populações indígenas;			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FRANCINALDO FREITAS LEITE			
6. CPF: 929.701.414-34	7. Endereço (Rua, n.º): RUA 15 CONJUNTO RESIDENCIAL PATROCÍNIO QUADRA 24, LOTE 03 ARAQUAÍNA TOCANTINS 77826618		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (63) 3412-4036	10. Outro Telefone:	11. Email: francinaldoedf@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>07</u> / <u>11</u> / <u>2016</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdades de Ciências Humanas Econômicas e da Saúde de Araguaína		13. CNPJ: 02.941.990/0001-98	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone:	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável:	<u>Marcia Maria Savoine</u> CPF: <u>988.243.176-34</u>		
Cargo/Função:	<u>Coord. de Pesquisa</u>		 Marcia Maria Savoine Coordenadora de Pesquisa ITPAC - Inst. Toc. Pres. Ant. Carlos Port. Direção Acadêmica 05/2015
Data: <u>23</u> / <u>11</u> / <u>2016</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 07 – Solicitação de Parecer de Mérito Científico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO –
PPGCULT - MESTRADO**

SOLICITAÇÃO DE PARECER DE MÉRITO CIENTÍFICO

Ao
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
Projeto de dissertação: Saberes Tradicionais do Povo Krahô: Contribuições para Educação Física Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural
Pesquisador: Francinaldo Freitas Leite
Orientador: Francisco Edvigés Albuquerque

Eu, **Francinaldo Freitas Leite**, estudante do Programa de Pós-graduação em estudos de Cultura e Território - PPGCult da Universidade Federal do Tocantins - UFT, portador da Cédula de Identidade **1845890 SSP/PB**, CPF **929.701.414-34**, residente e domiciliado na **Rua 15, Quadra 24, Lote 03 – Conjunto Patrocínio – Araguaína-TO**, telefone de contato **(63) 9-9268-1930**, solicito parecer de mérito científico da pesquisa ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI, conforme RN-009/1987 do CNPq, para realização do Projeto de dissertação: Saberes Tradicionais do Povo Krahô: Contribuições para Educação Física Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural.

Estou enviando, anexado a esta, o projeto de dissertação para devida apreciação.

Declaro estar ciente que a realização desta deste projeto, dependerá de autorizações e pareceres de outros órgãos governamentais, que são considerados documentos complementares, mas indispensáveis segundo o tipo de projeto de pesquisa a ser realizado.

Araguaina, 8 de agosto de 2016.

Francinaldo Freitas Leite