

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

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA: A CIDADANIA E A
EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO.**

KEROS GUSTAVO MILESKI

**MARINGÁ
2013**

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

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA: A CIDADANIA E A
EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO.**

Dissertação apresentada por KEROS GUSTAVO MILESKI ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a: Rosangela Célia Faustino.

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M643e Mileski, Keros Gustavo
A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão / Keros Gustavo Mileski. -- Maringá, 2013.
206 f. : il., figs., tabs.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosangela Célia Faustino.

Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Educação, 2013.

1. Educação escolar - Índios brasileiros. 2. Povos indígenas - Sociedade capitalista. 3. Educação física - Cultura indígena brasileira. 4. RCNE-Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - Organismos Internacionais - CONBRACE - Conceitos - Projetos educativos. I. Faustino, Rosangela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.371.829

ZSS-001187

KEROS GUSTAVO MILESKI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA: A CIDADANIA E A
EMANCIPAÇÃO INDÍGENA EM QUESTÃO.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino (Orientadora) – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel-PR

Profa. Dra. Rosângela Aparecida Mello – Universidade Estadual de Maringá UEM

Profª Drª. Elma Julia Gonçalves de Carvalho – Universidade Estadual de Maringá - UEM

À todos aqueles que lutam pela Revolução
Socialista e superação do Capitalismo
À Janice Carina Groth (in Memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por compreender o momento de dedicação aos estudos em que me encontro e, sobretudo, por compreender que os sacrifícios e ausências por tal dedicação exigidos não me afastam do amor a eles dedicados.

Agradeço à professora Rosângela Célia Faustino, pela dedicação e exemplo de seriedade com que leva seu trabalho, pela sabedoria, paciência, orientação e amor que dedica a cada um de nós, seus orientandos. Pelo estímulo e força compartilhados nos momentos de inquietações e dúvidas, e de necessária resistência frente à luta contra o sistema capitalista injusto e opressor.

Aos professores Roberto Antonio Deitos, Rosângela Aparecida Mello, Elma Julia Gonçalves de Carvalho que compuseram a banca, cujas correções e críticas contribuíram grandemente à condução deste trabalho.

Aos professores do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Ao Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão da Motta Lima.

Ao professor Lúcio Tadeu Mota, pela sabedoria e entendimentos compartilhados e que são imprescindíveis ao nos aproximarmos das populações indígenas, pelo exemplo de dedicação aos estudos e à causa indígena.

À Telma Adriana Pacífico Martineli pela amizade e companheirismo nos estudos, pelas conversas, orientações e críticas que ajudaram direta e imensamente minha formação acadêmica e a construção desse trabalho.

À Maria Simone Jacomini Novak pela amizade e companheirismo nos trabalhos desenvolvidos no laboratório, pelas conversas, orientações que me ajudaram ao longo do trabalho com as populações indígenas.

Aos colegas de laboratório Aluizio, Paulo, Vanessa, Mariana, Marcella, Jefferson, Luciana e Rita, Irineu, Sônia, Eliane, Wilson e Marcos, pelo companheirismo nas atividades diárias realizadas.

Aos amigos do Grupo de Leituras do Capital, em especial à Rosângela Aparecida Mello e ao Ademir Quintilio Lazarini.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento que possibilitou a pesquisa.

Aos amigos Kleverson, Ronaldo, Tiscianne, Glauco, David, Renan, Alex, Flávia e Vanda minha caminhada neste mundo é impar ao lado de vocês.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
RESUMO	12
ABSTRACT	13
1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 A pesquisa.....	20
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.	24
2.1 A organização da sociedade nascente das entranhas do mundo feudal: o contexto da constituição da escola para todos	26
2.2 A educação física e seu contexto histórico moderno: a importância de compreendê-la a partir do materialismo histórico	32
2.3 A expansão capitalista e as populações indígenas no Paraná	41
2.4 A educação escolar indígena no Brasil	46
2.5 Crises econômicas, mundialização financeira do capital e os ajustes políticos da década de 1990.....	52
3. DELINEAMENTOS POLÍTICOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: A RETÓRICA DOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS..	58
3.1. O Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas	58
3.2. O Relatório Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio	103
3.3. Relações do RCNE/Indígena e do Relatório O Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio: o discurso das agências internacionais	115
4. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2001 a 2011).....	124

4.1 A temática indígena na produção científica do CONBRACE.....	125
4.2. Síntese geral dos artigos: natureza indígena, emancipação e educação.....	157
4.3. O Multiculturalismo e a Interculturalidade como fundamentos de uma educação para a diversidade: o contexto histórico que não se relata.....	166
4.4 Escola indígena e a formação para a Cidadania e Emancipação	168
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	190
ANEXO	201
1. Referências dos artigos analisados	201
2. Referências utilizadas pelos autores analisados e extraídas de seus artigos.....	202
APÊNDICES	205

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPI-AC	Comissão Pró-Índio do Acre
EDUFESC	Educação Física Escolar e Formação de Professores
EDUFESC-ESTE	Educação Física e Marxismo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTT	Grupo de Trabalho Temático
LAEE	Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARXLUTTE	Grupo de estudos e pesquisas marxistas Lúdico, Trabalho e Tempo
Livre	
MEC	Ministério da Educação
OEА	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil
RCNE/Indígena	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SIL	Summer Institut of Linguistics
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS

UNDP	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNHCR	Agência das Nações Unidas para Refugiados
UNODC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime
UNV	Programa de Voluntários das Nações Unidas

Mileski, Keros Gustavo. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão.** 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dra. Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2013.

RESUMO

As reformas da educação escolar indígena acompanharam reelaborações propostas pelos organismos internacionais nas últimas décadas do século XX, e, desde então, a temática indígena adquiriu grande relevância sendo amplamente discutida nos círculos políticos, sociais e acadêmicos, atingindo diversas áreas da produção do conhecimento mundial e da sociedade brasileira. Esta dissertação se propõe a discutir a educação física escolar indígena no âmbito dos documentos que referenciam a educação e a educação escolar indígena, tendo como objetivo compreender como os delineamentos efetuados pelos organismos financeiros e humanitários, que formulam tais documentos chegam à prática escolar via produção científica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contextualiza historicamente alguns dos aspectos do contato da sociedade capitalista em expansão e os povos indígenas no Brasil, bem como seus desdobramentos sobre a educação escolar indígena e a educação física. Visando compreender as impactantes mudanças ocorridas na política educacional destinada às populações indígenas, investigamos, no contexto de reestruturação neoliberal do último quarto do século XX, as propostas para a educação escolar indígena e para a educação física, utilizando dois documentos: o **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNE/Indígena** - (BRASIL, 1998), proeminente na área da educação escolar indígena; e um documento das Nações Unidas, **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio** (NAÇÕES UNIDAS, 2003). Por fim, realizamos um levantamento bibliográfico da temática indígena nos artigos científicos publicados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), procurando compreender os conceitos presentes nestes artigos que os articulam aos projetos educativos destinados aos povos indígenas.

Palavras chave: Educação Escolar Indígena; Educação Física; RCNE/Indígena; Organismos Internacionais;

Mileski, Keros Gustavo. **Physical education in Indigenous school: Indigenous citizenship and emancipation in question.** 206f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2013.

ABSTRACT

The reforms of the indigenous education followed the reworks proposed by the international organisms (World Bank, IMF) in the last decades in the twentieth century and, since then, the indigenous subjects are extensively discussed in the political, social and academics circles, in many different areas of the world knowledge and the Brazilian society. This study propose to discuss indigenous school physical education inside the documents that refer to education and the indigenous education, pointing to understand how the plan made by the financial and humanitarian agencies who formulate that documents reach the school by scientific practice. The survey, a qualitative approach, contextualizes historically some issues of the contact of capitalist society in expansion and natives in Brazil, as well as it implications on indigenous education and physical education. Searching to comprehend the impingement changes in educational policy intended for indigenous people, we investigate, in the context of neoliberal restructuring of the last quarter of the twentieth century, the proposals for indigenous education and physical education, using two documents: the **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNE/Indígena (National Curricular Reference for Indigenous Schools) - RCNE / Indigenous - (BRAZIL, 1998)**, prominent in the area of indigenous education, and a document of the United Nations, **Sport for Development and Peace: Towards Achieving the Millennium Development Goals (UN, 2003)**. Lastly, we lead a bibliographic survey of indigenous issues in scientific papers published in the **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Brazilian Congress on Sport Sciences) (CONBRACE)**, willing the concepts presented in these papers that articulate the educational projects for indigenous peoples.

Key-words: Indigenous Education; Physical Education; RCNE/Indigenous; International Organisms;

1. INTRODUÇÃO

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes (MARX, 1982b, p. 831).

Foi em 2005, durante o primeiro ano da graduação em educação física, que me deparei pela primeira vez com a leitura do referido texto de Karl Marx (1818-1883). A disciplina de Fundamentos da Educação Física¹ tinha como objetivo permitir aos alunos o entendimento das bases filosóficas da ciência que nortearam o desenvolvimento da educação física enquanto disciplina escolar. Ao se estudar as bases da transformação social que ocorrera na transição do mundo feudal para o mundo capitalista e as demandas sociais criadas no momento da formação social capitalista nascente, tinha-se o objetivo de entender a constituição da educação física tal qual ela se configura nos dias atuais.

Entretanto, mais que compreender a educação física e os seus fundamentos teóricos e objetivos, enquanto disciplina constante do currículo escolar, pôde-se, inicialmente, compreender as origens do atual sistema mercantil e suas contradições imanentes. Fora possível perceber um arcabouço teórico que explica as diferenças de classe e a raiz dos atuais problemas sociais: a pobreza, a exclusão, a violência, o preconceito, dentre outros. Os estudos ao longo da graduação permitiram, ainda, compreender o movimento em que a educação física se desenvolve enquanto produto da realidade humana e resultado das transformações sociais (MELLO, 2009).

Naquele esforço inicial para compreender a educação física como um fenômeno social, desenvolvemos, em 2006, durante a graduação, um projeto de pesquisa intitulado *A produção científica em teses e dissertações sobre a formação profissional em Educação Física de 1987 a 2004*². Buscamos, ali, compreender, para além da educação física escolar,

¹ Essa disciplina constava do então currículo de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

² Esse projeto fora desenvolvido em forma de Programa de Iniciação Científica – PIC, pelos acadêmicos Alexandre Paio e Keros Gustavo Mileski, orientados pela professora Me. Telma Adriana Pacífico Martineli,

a questão da formação em nível superior e a pós-graduação em Educação Física, assim como as relações com as condições sócio históricas. Ainda nesse período, iniciamos a participação no grupo de pesquisa “Educação Física e Marxismo”³ (EDUFESC-ESTE), que vem desenvolvendo estudos e investigações no âmbito da educação em geral e, em especial, da educação física, pesquisando a formação inicial e continuada de professores, o currículo e a prática pedagógica, sob o enfoque do Materialismo Histórico. Nesse grupo, estudamos autores como: Duarte (2001; 2006), Tonet (2005), Netto e Braz (2007), dentre outros, visando à compreensão da educação em geral, e, em especial a educação física.

Em 2007, ingressamos também no MARXLUTTE⁴, grupo de estudos e pesquisas marxistas - Lúdico, Trabalho e Tempo livre vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR, Brasil. Nos estudos e pesquisas desenvolvidos, buscamos interagir os conhecimentos e refletir sobre a dimensão lúdica e suas relações com o “modo de produção e reprodução da vida humana”.

Após a graduação, tivemos o contato com as questões indígenas quando do ingresso como pesquisador, em 2010, no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações vinculado ao Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-história (LAEE)⁵ da Universidade Estadual de Maringá. Os estudos e trabalhos desenvolvidos no LAEE permitiram contato com acadêmicos indígenas, com algumas comunidades indígenas no território paranaense e, sobretudo, investigações na área da educação escolar indígena cuja base teórica é a Teoria Histórico Cultural desenvolvida na União Soviética pós-revolucionária por L. S. Vigotski (1896 – 1934), A. R. Luria (1902 – 1977), de A. Leontiev (1903 – 1979) e outros.

Processo nº 2736/2006, Registro ° 1596 – PES, Livro nº 001/2003, finalizado no ano de 2007, na Universidade Estadual de Maringá.

³ O grupo “Educação Física Escolar e Formação de Professores” - EDUFESC foi constituído em 2004 por professores do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá com o objetivo de ampliar os estudos e pesquisas. Em 2009, sob a liderança da professora Dra. Rosângela Aparecida Mello, o grupo passou a intitular-se “Educação Física e Marxismo” – EDUFESC-ESTE, e vinculou-se ao programa Estudos do Trabalho e Educação (ESTE-UEM). O grupo é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>.

⁴ O MARXLUTTE originou-se do projeto de ensino “Consolidação e Implementação da Ludoteca” (criado em 1995), desde 2009 está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>.

⁵ O Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE), fundado em 1997 na Universidade Estadual de Maringá, abriga diversos projetos voltados ao estudo das populações do Brasil meridional e áreas adjacentes, que recobrem as regiões banhadas pela Bacia do Rio da Prata (atuais Mato Grosso do Sul, Oeste de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Uruguai, Paraguai e províncias do Norte da Argentina). O programa tem uma característica interdisciplinar, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, e há mais de 10 anos vem desenvolvendo pesquisas bibliográficas/documentais e de campo, as quais possibilitam intervenções pedagógicas em diferentes Terras Indígenas no Paraná.

Nesse mesmo período, ingressamos no curso de pós-graduação, ofertado na modalidade de educação à distância pela Universidade Estadual de Maringá, especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), um projeto financiado pelo MEC – Ministério da Educação - onde se pôde aprofundar⁶ estudos sobre o atendimento a pessoas com deficiências. Foi durante o curso desses estudos e a participação nas pesquisas do LAEE que muitas indagações surgiram, especialmente quanto às legislações que, elaboradas, principalmente, a partir da década de 1990, período de importantes ajustes do sistema capitalista, tratam da educação, da educação escolar indígena e do Atendimento Educacional Especializado. A síntese desses estudos resultou em um texto monográfico apresentado como trabalho de conclusão de curso⁷.

O LAEE possibilitou, ainda, estudos de trabalhos já realizados por pesquisadores do Laboratório, e de textos relacionados à temática indígena (TOMMASINO, 1995; MOTA, 1998; FAUSTINO, 2006; NOVAK, 2007; MOTA e NOVAK, 2008; MOTA e ASSIS, 2008; MOTA, 2009; BURATTO, 2010; FAUSTINO, 2010). Esses estudos, levantamentos e pesquisas realizadas em Terras Indígenas, visitas às escolas, o contato com professores indígenas de diferentes etnias, nos evidenciaram a necessidade de compreender melhor as políticas pensadas e elaboradas para essas populações.

Recentemente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE divulgou os resultados do censo demográfico realizado em 2010 apontando em seu relatório **Características gerais dos indígenas: resultados do universo (2010)** que, segundo “[...] os resultados do Censo Demográfico 2010 provenientes do quesito cor ou raça, 817,9 mil pessoas se declararam indígenas, representando 0,4% da população total do Brasil” (IBGE, 2010, p. 54). Em relação à língua, o Relatório aponta que “[...] para as pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, foram contabilizadas 274 línguas indígenas faladas no Território Nacional” (IBGE, 2010, p. 90). Ao falarmos, portanto, de povos indígenas no Brasil, estamos tratando de imensa diversidade cultural e linguística. “Os povos indígenas apresentam configurações particulares de costumes, crenças e língua, de formas de

⁶ Aprofundar porque também no Curso de Graduação em Educação Física se teve uma disciplina chamada Educação Física Adaptada, na qual estudamos as diferentes causas de deficiências, as prevenções, e ainda as implicações e possibilidades de atuação da educação física no atendimento a alunos com deficiência.

⁷ O trabalho intitulado *A educação física e atendimento educacional especializado nos documentos e na política educacional para as populações indígenas* foi defendido em janeiro de 2012, no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

inserção com o meio ambiente, de história de interação com os colonizadores e de relação com o Estado nacional brasileiro” (IBGE, 2010, p. 15).

Assim, tendo em mente a imensa diversidade com que nos deparamos ao tratar dos povos indígenas, recorreremos ao estudo de documentos legais, referenciais, relatórios (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; DELORS, 1996) e desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de compreender quais objetivos e concepções norteiam os documentos propostos pela UNESCO e pelo Estado brasileiro relativo à educação escolar indígena? Com base nesses documentos, quais os entendimentos sobre educação física?

A partir da década de 1980, com a ampliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a produção científica brasileira apresentou significativo aumento no debate sobre a educação de forma geral, a educação física e, em relação à educação escolar indígena o período caracteriza-se pela realização de eventos e pesquisas. Fomentado pela inserção de professores e pesquisadores provenientes de diversas áreas do conhecimento, esse debate abrange particularidades, por exemplo, a educação física escolar, o conteúdo disciplinar, a prática pedagógica, o currículo escolar entre outros.

Divulgada e financiada por organizações governamentais e não governamentais, instituições missionárias, agências multilaterais, os resultados de algumas dessas pesquisas foram socializadas por meio de encontros, seminários, congressos científicos, periódicos, livros e capítulos de livros.

Na área da educação física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maior entidade científica do país, promove, bianualmente, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Este evento⁸ está em sua 17ª edição e congrega pesquisadores e estudantes provenientes de diferentes áreas do conhecimento e campos acadêmicos.

Propomos como um dos objetivos desta pesquisa, apresentar e analisar a produção científica do CONBRACE em suas edições de 2001 a 2011. Buscamos apreender se as concepções de educação física presentes nesta produção convergem com a perspectiva proposta nos documentos dos organismos internacionais e nacionais que referenciam a educação escolar indígena no Brasil.

⁸ O CONBRACE se constitui um dos principais eventos da área da Educação Física. É realizado bianualmente, desde 1978, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, a maior entidade científica do país no campo da Educação Física, constituída em sua estrutura por Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs). Os GTTs são, atualmente, em número de 12 (doze): atividade física e saúde; comunicação e mídia; corpo e cultura; epistemologia; escola; formação de professores e mundo do trabalho; memórias da Educação Física e esportes; movimentos sociais; pessoas portadoras de necessidades especiais; políticas públicas; recreação e lazer; treinamento esportivo.

Para tanto, julgamos ser de fundamental importância para entendermos as atuais políticas educacionais, compreender o contexto histórico do final do século XX. Nesse período, no Brasil, foram elaborados diversos documentos e diretrizes para a educação nacional com vistas às reformas educacionais que sobrepujaram as fronteiras nacionais e apresentaram-se moderadas pela agenda neoliberal⁹, propagada pelos organismos multilaterais.

Num movimento que não acontece de forma isolada, essas reformas educacionais brasileiras acompanharam as reelaborações da política para as minorias étnicas em todo o continente latino-americano (FAUSTINO, 2006), bem como, a conjuntura mundial de reestruturação capitalista que ocorreu no plano da economia, da política e das reformas sociais.

Nos últimos anos do século XX, os países capitalistas periféricos e centrais (ARRIGHI, 1979), viveram momentos de atendimento às condicionalidades dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), (FONSECA, 1998; 2001). Tais organismos, dirigidos pelos países capitalistas centrais, exigiram dos países, aos quais se concedia crédito, que esses realizassem reestruturações sociais e políticas, cujo objetivo era a disseminação e adequação da economia a um novo padrão de expansão capitalista necessário a sua expansão, a chamada globalização. As políticas de estabilização econômica propagadas mundialmente, e no Brasil, após esse período, estão alicerçadas no ideário neoliberal, cujo discurso tem como base tornar a sociedade mais racional, inclusiva, eficiente e produtiva, objetivando a manutenção o *status quo* capitalista.

Tais medidas afetaram diretamente as áreas sociais como a saúde e educação. E, em relação à educação, para estes organismos, ela supostamente representa uma importante ferramenta para combater a pobreza, formar o cidadão que irá ajudar a construir a paz e o desenvolvimento, enfim coloca-se a escola a serviço da economia de mercado (DELORS, 1996; NAÇÕES UNIDAS, 2003). Ainda, no que se refere à educação, medidas de ampliação e controle encontram-se inseridas em uma perspectiva mais ampla de reforma do Estado, na qual as prioridades são baseadas especialmente na ideia de garantia da educação básica para todos.

⁹ Trataremos mais adiante, nos itens 1.5 sobre o contexto do neoliberalismo, para tanto, nos fundamentaremos em autores que estudaram o neoliberalismo, tais como Moraes (2001), Alves (2004), Harvey (2003; 2011), Chesnais (2005), Netto e Braz (2007).

Tal perspectiva evidencia-se pela convocação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e do Banco Mundial, para a realização da **Conferência Mundial de Educação para Todos**, em 1990, na qual se definiu esse nível de ensino como prioridade para aquela década (UNESCO, 1998). Os países participantes da Conferência estabeleceram compromissos visando “[...] à erradicação da pobreza via educação”, criando, para isto, “[...] um consenso por parte das elites dirigentes [...], de que a prioridade educacional dos países em desenvolvimento deva ser o investimento nesse nível de ensino” (NOVAK, 2007, p.16). Estabeleceu-se, portanto, a **educação para todos**, priorizando a educação de jovens entre sete e quatorze anos.

Ao analisar as propostas do Banco Mundial, Sguissardi (2002) nos informa sobre a similaridade entre as recomendações e orientações que o Banco Mundial dirige aos países periféricos e às reformas implantadas no Brasil na década de 1990, segundo as quais o Estado “[...] não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas e ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRASIL, 1995, p.10). O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado¹⁰, de 1995, expressa essa perspectiva de reformas, e enfatiza, como um meio de assegurar o crescimento sustentado na economia, a necessidade de reformas do Estado. Tem por princípios a chamada administração gerencial, dirigida à administração pública, devendo esta ser reconstruída sob bases “modernas” e “racionais”.

Nesse contexto, as legislações e diretrizes educacionais de quase todos os países do mundo (DELORS, 1996) são reformuladas e direcionadas ao atendimento das demandas e condicionalidades daqueles organismos. Esse é um momento importante na academia, quando as discussões se intensificam diante de temas que remetem às mais diversas dimensões da vida humana, sobretudo no que diz respeito à educação, à formação de professores, à educação física, à educação escolar indígena, entre outros.

A educação escolar indígena é um tema bastante complexo e existem diferentes concepções sobre ela e seus desdobramentos. Em sua grande maioria as pesquisas, os trabalhos científicos, não consideram o contexto da ampla reestruturação política e econômica coordenados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, que afetaram todas as instâncias da vida humana, sobretudo a educação. As análises isolam a educação escolar

¹⁰ O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995 foi elaborado sob a coordenação do MARE (1995 – 1998) – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – que teve, como Ministro, o economista e cientista social, Luis Carlos Bresser Pereira (BRASIL., 1995).

indígena de seu contexto nacional e internacional, focam o seu avanço legal, em comparação com essa modalidade de ensino, em períodos anteriores e se associam em sua grande maioria a pressupostos relativistas do conhecimento (FAUSTINO, 2006, p. 20).

As posições relativistas de conhecimento se fundamentam no pensamento pós-moderno. Essa corrente de pensamento não leva em conta as formas científicas de sistematização e transmissão dos conhecimentos humanos, valoriza a tradição cultural e o saber cotidiano em detrimento das totalidades e dos valores universais. (EAGLETON, 2005; DUARTE, 2006). O pós-modernismo em geral interessa-se pela linguagem, pela cultura e pelo ‘discurso’, insiste na construção social do conhecimento e nas formas relativistas, é cético a respeito da verdade, da unidade e do progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, às concepções gerais de igualdade, de classe e de emancipação humana real (EAGLETON, 2005; WOOD, 1999).

Buscamos nos posicionar teoricamente na contramão das teorias pós-modernas que refutam a totalidade e o contexto histórico dos fatos, segundo as quais seus objetos podem ser compreendidos sem que se considere a realidade e as relações mais amplas nas quais estão inseridos. (WOOD e FOSTER, 1999; EAGLETON, 2005). Portanto, seguimos em nossa pesquisa um caminho teórico-metodológico que possibilitou uma aproximação à compreensão do desenvolvimento histórico da totalidade econômica política e social que envolve nosso objeto, buscando apreender a radicalidade das explicações, a natureza e a função social da educação (TONET, 2002; 2005; 2007), e suas especificidades (FAUSTINO, 2006, 2010; 2011; MELLO, 2009), fundamentando-nos em um entendimento materialista histórico de explicação da realidade (MARX 1982a; 1982b; 2010; MARX e ENGELS 2007). Nossa preocupação volta-se, então, para a compreensão da concepção que norteia os documentos elaborados pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro (MEC) para a educação indígena e seus desdobramentos para a educação física.

1.1 A pesquisa

Apresentamos neste texto, a sistematização dos estudos desenvolvidos. Considerando nosso objeto, a educação escolar indígena e a educação física nos documentos produzidos a partir dos anos de 1990, dividimos essa dissertação em três (03) seções. Na seção I - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO

BRASIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO nos dedicamos, fundamentalmente, a compreender o processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista como totalidade que engendra as diversas instâncias da vida humana. A partir deste pressuposto, buscamos compreender a educação, a educação física, e a educação escolar indígena. Utilizamos para tanto autores como Marx (1982a; 1982b; 2011), Marx e Engels (2007), Engels (2010), e ainda, Moraes (2001), Alves (2004), Harvey (2003; 2011), Chesnais (2005), Netto e Braz (2007), para entender o contexto atual de expansão capitalista que colocou os diferentes povos do mundo em maior contato, sobretudo o dos colonizadores exploradores europeus e os povos indígenas no Brasil, especificamente no território paranaense. Buscamos entender, também, o desenvolvimento histórico da educação escolar indígena no Brasil, e da educação física em meio a esse processo.

Na seção II - DELINEAMENTOS POLÍTICOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: A RETÓRICA DOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS nos concentramos em apresentar em forma de síntese os dois documentos que consideramos relevantes para os propósitos de nossa pesquisa: o **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – RCNE/Indígena – (BRASIL, 1998), e o **Relatório Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio** (NAÇÕES UNIDAS, 2003) e suas articulações com o relatório **Educação: um tesouro a descobrir** (DELORS, 1996). Ao longo desse processo de exposição, apontamos alguns questionamentos que nortearam nossas discussões.

Elencamos, portanto, esses questionamentos: os fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena, apresentados pelo RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), apoiados em conceitos tais quais a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade, os conhecimentos indígenas, a educação na perspectiva intercultural, comunitária, específica e diferenciada, estão sendo compreendidos e analisados em seus componentes históricos? Compreender como esses fundamentos se expressam na concepção de educação do documento nos fornece subsídios para compreender a totalidade do ideário que norteia a elaboração destas políticas para a educação escolar indígena. Educar para a coesão social, utilizar o discurso de paz e de um desenvolvimento humano que leve a paz, são estratégia de tais organismos internacionais. Qual o objetivo da disseminação desse ideal de paz? Por que combater a pobreza utilizando a educação como salvaguarda do desenvolvimento, do conhecimento do outro e do respeito à cultura e ao outro?

Buscamos compreender, também, como o termo cidadania transposto no RCNE/Indígena como cidadania indígena, se coloca como objetivo final de educação e porque os documentos afirmam e reafirmam a importância da educação para cumprir essa meta pois avaliamos que, examinar as legislações conquistadas, as elaborações jurídicas, bem como o termo emancipação política possibilita tal “igualdade de direitos”, é importante para compreendermos o movimento indígena e como o Estado burguês permite o atendimento às chamadas reivindicações indígenas nos documentos.

Discutimos como, a responsabilização que recai sobre o professor indígena, como sendo aquele que precisa ser formado como “professor-pesquisador”, aquele que precisa ensinar o gosto pelo estudo, o “aprender a aprender”, o professor que respeita o conhecimento prévio dos alunos e prioriza “o processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 61). Estes conceitos estão diretamente relacionados à prática pedagógica escolar e a defesa da participação ativa em comunidade, é um discurso que vem das reivindicações indígenas? Podem ser identificados também no discurso dos documentos internacionais?

Na seção III - QUE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INDÍGENA ORIENTAM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CONBRACE (2001 a 2011)? Buscamos compreender e analisar a concepção de educação, educação escolar e educação física publicados na produção científica do CONBRACE. Verificamos se estas concepções convergem com a perspectiva proposta nos documentos dos organismos internacionais e entes nacionais que referenciam a educação indígena no Brasil.

A análise dos artigos revelou que, em linhas gerais, as discussões tratam das manifestações corporais indígenas evidentes: nos Jogos dos Povos Indígenas (CARVALHO e MONTEIRO, 2001; MONTEIRO, 2003; BANKOFF, DE MARCHI, *et al.*, 2005; LUCENA e BATISTA, 2005; ALMEIDA, 2009; GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009; ALMEIDA, 2011); na construção do currículo do Magistério Indígena (ABUQUERQUE, 2001); na ginástica como elemento da constituição de identidade étnica (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003); nas práticas corporais como espaços de mediações e intercâmbios num contexto de Educação Intercultural (GRANDO, 2005); no estético presente na arte, nos ornamentos, nos adereços e nos corpos (KOWALSKI e FERREIRA, 2005); na produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas (ALENCAR, 2007); nos costumes e rituais e suas relações com cultura, lazer e cotidiano (SILVA e

CABRAL, 2007); no lazer e sua contribuição como construtor da identidade das crianças Pataxós (COELHO, 2009).

A maioria dos estudos tece críticas à influência dos não-indígenas nos modos de agir; ao consumo que os indígenas fazem dos produtos provenientes da sociedade capitalista; demonstra-se preocupação com a autonomia, a alteridade, a manutenção dos modos de vida indígena; deslocam a discussão da centralidade do trabalho para a centralidade da cultura. Os estudos analisados entendem a cultura como um conjunto de mecanismos simbólicos pelo qual o homem controla e expressa seu comportamento, sua identidade, ou ainda suas práticas corporais; defendem uma educação intercultural que respeite a diversidade e a pluralidade.

Partimos dessas concepções para discutir: o direito à diversidade, sob a forma de participação cidadã nas decisões que concernem às políticas para as populações indígenas, qual é a emancipação desejável aos indígenas? Bem como, que concepção de educação pode ser pensada para educação escolar indígena e seus desdobramentos na educação física escolar. Buscamos a contextualização histórica do multiculturalismo e da interculturalidade, discutindo emancipação política e possibilidade real de cidadania e garantia dos direitos indígenas, da possibilidade de emancipação real, bem como explicitamos nossa compreensão de educação e as possibilidades da educação na sociabilidade capitalista.

Por fim, apresentamos três apêndices onde constam: As referências dos artigos publicados no CONBRACE, que tomamos como objeto de estudo; As referências em que se fundamentam os autores dos artigos analisados; E, um (01) quadro que elaboramos para evidenciar os grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq, aos quais os autores dos artigos analisados estão atualmente vinculados.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.

A produção das ideias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar as suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [Os] homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar (MARX e ENGELS, 2007, p. 93).

Os homens, ao produzirem sua vida material, ao transformarem a natureza com o objetivo de extrair dela o necessário para a sua sobrevivência, ou seja, ao produzirem por meio do trabalho a sua subsistência, possibilitam a produção das mais diversas instâncias da vida. A cultura, a arte, a ciência, as diversas dimensões da vida humana, são possibilitadas pelo fato dos homens estarem vivos e produzindo sua vida material, sua história. Marx explica que o trabalho, como categoria à parte de qualquer sociabilidade determinada, é “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, o processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (1982a, p. 202), e ainda, que esse intercâmbio é uma condição necessária, natural e eterna da vida humana (MARX, 1982a). Segundo o teórico, os elementos que compõem o processo de trabalho são: “1) a atividade adequada a um fim, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (MARX, 1982a, p. 202).

Desta forma, o ser humano impõe sua vontade, transforma os recursos naturais em coisas úteis à vida. E esta transformação, guiada por sua vontade, possui um fim a que se deseja chegar. O resultado do trabalho é, portanto, a realização do que ele criou antecipadamente em sua consciência. “Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira” (MARX, 1982a, p. 202). Os objetos de trabalho são: “Todas as coisas que o trabalho apenas separa

de sua conexão imediata com seu meio natural constituem objetos de trabalho, fornecidos pela natureza” (p.203); E os meios de trabalho são, “[...] uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (p.203). Por conseguinte, “[...] no processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio do instrumental de trabalho” (MARX, 1982a, p.205). O trabalho é, portanto, um processo teleológico, ou seja, possui um fim aonde se quer chegar.

Esta conceituação de trabalho, entretanto, não é adequada ao processo de produção capitalista. Marx (1982a), explica que nesta sociabilidade o processo de trabalho “[...] quando ocorre como processo de consumo de força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho [...]”. O produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. “[...] O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem” (MARX, 1982a, p. 209-210). Dessa forma, o trabalho pressupõe o encontro de dois possuidores: o capitalista, possuidor dos meios de produção, encontra-se com o trabalhador, que após ter-lhe sido expropriados os meios de produção da vida sendo a terra o principal (MARX, 1982b), não possui nada além de sua força de trabalho para vender. Esta relação estabelecida é a forma social determinante de produção sob a regência do capital.

E, portanto, as múltiplas dimensões da vida atual são possibilitadas por essa forma de produção, isto é, são determinadas pelas relações sociais que os homens estabeleceram, e ainda estabelecem, sob as relações capitalistas de produção. “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento das forças humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 1982a, p. 204).

Conseqüentemente, as políticas atuais dirigidas à educação escolar indígena estão, como uma das dimensões da vida, articuladas à totalidade da sociedade capitalista, e em relação a esta é a única forma de ser compreendida em toda sua complexidade. Por conterem suas origens nos conflitos emergentes do contato entre as populações indígenas e os exploradores que, no Brasil, chegaram a partir do século XVI, é imprescindível

compreender o contexto histórico mais amplo. O desenrolar da história de colonização do Brasil e, especificamente do território paranaense, é a expressão da expansão colonialista europeia.

No que toca aos seus inícios, recorde-se a saga da expansão marítima conduzida pelos grupos mercantis do sul da Europa (especialmente da Península Ibérica), que abriram as rotas para o Oriente e para as Américas. Nesse primeiro movimento, no qual já se revela a tendência do capital para a **mundialização**, encontram-se entrelaçados processos extremamente progressistas e processos enormemente bárbaros (pense-se, por exemplo, no confronto entre os espanhóis e os impérios asteca e inca), preludiando a inextricável teia de contradições da nova sociedade (NETTO e BRAZ, 2011, p. 180-181, grifo dos autores).

A tendência de expansão mercantil se mostra um processo bárbaro, que permite a expansão do comércio e o estabelecimento das bases da sociedade capitalista nascente, colocando em contato diferentes povos, modos de vida, e diferentes culturas, como evidenciam Netto e Braz (2011, p. 53) “[...] o modo de produção capitalista se consolidou como dominante no Ocidente e operou a constituição do mercado mundial, que permitiu o contato entre praticamente todos os grupos humanos”.

Enraizado no movimento mundial de expansão inicial de um sistema nascente, o contato com os povos indígenas se consolida num movimento histórico cuja compreensão é de suma importância. Estabelece-se, portanto, como objetivo desta seção traçar um breve percurso histórico do contexto de formação da sociedade capitalista e as implicações que a expansão deste modelo de sociedade resultou, no contato entre os europeus exploradores com os povos nativos das Américas, sobretudo os povos que ocupavam e ocupam os territórios onde, atualmente, se localiza o estado do Paraná. Acompanhando este contexto, se fará também, uma breve apresentação da constituição da educação física moderna.

2.1 A organização da sociedade nascente das entranhas do mundo feudal: o contexto da constituição da escola para todos

A economia política clássica e seus doutrinadores, para citar apenas alguns, Anne Robert Jacques Turgot (1727 – 1781), François Pierre Guillaume Guizot (1787 – 1874), Adam Smith (1723 - 1790) e David Ricardo (1772 – 1823), buscaram estabelecer a

explicação da ordem capitalista burguesa e da nova sociedade que se estrutura a partir da crise do feudalismo. Sobre essa crise, Netto e Braz (2011), afirmam que:

A crise do feudalismo abre-se no século XIV, num processo extremamente complexo [...] que só culminará, em termos histórico-universais, no final do século XVIII. No decurso desses séculos, operando para a ultrapassagem do modo de produção feudal, as suas contradições internas foram potenciadas pelos efeitos do florescimento do comércio, expressos na consolidação crescente de uma economia de base mercantil (NETTO; BRAZ, 2011, p. 80).

A crise se expressou na base produtiva do antigo regime, no problema com as terras cultivadas que esgotadas já não produziam e nos limites técnicos do período que não permitiam recuperá-las. Conforme Netto e Braz (2011) e Andery et al (2007), no desenrolar dos séculos, em meio à sociedade feudal, a classe burguesa vai se consolidando com seu caráter comercial/mercantil. Diferentemente dos senhores feudais possuidores de terras, que acumularam riqueza imobiliária, os burgueses comerciantes se voltaram para uma riqueza mobiliária, o dinheiro. No interior dessa sociedade, inicialmente, a burguesia alia-se à nobreza, especificamente no momento de constituição do Estado Absolutista para, juntamente com estes, controlar e vencer as revoltas camponesas. “Uma vez derrotados os servos, a contradição entre os grandes grupos mercantis (dos quais emergia a nova classe burguesa) e a nobreza ganhou o primeiro plano na vida social” (NETTO e BRAZ, 2011, p. 84). E, vencidos os servos, a classe burguesa, fortalecida no processo, se volta contra a nobreza e o Estado Absolutista que se colocavam como obstáculos ao seu pleno desenvolvimento. Assim, estão lançadas as bases para o estabelecimento do sistema de produção capitalista, que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia.

Não se pode reduzir o complexo processo de desenvolvimento da sociedade feudal e constituição da sociedade capitalista¹¹ em tão resumidas palavras, apenas para situarmos o estado de coisas em que se encontrava a organização social nos tempos dos pensadores da economia política clássica e, sobretudo, na época do próprio Adam Smith. Tais pensadores, afirmam Netto e Braz (2011, p. 27 grifos dos autores), “[...] centra[m] sua atenção nas questões relativas ao *trabalho*, ao *valor*, e ao *dinheiro*, **à Economia Política interessava compreender o conjunto das relações sociais que estavam surgindo na crise do Antigo Regime.**” Na crise do Antigo Regime – o feudalismo – ocorre a formação

¹¹No limite deste trabalho fez-se uma síntese, porém sugere-se a leitura de Andery et al (2007), Netto e Braz (2007)

dos estados nacionais europeus, quando a burguesia começa a se firmar como classe dominante e expandir seu poder por meio de processos de colonização.

Os processos que levaram à consolidação da classe burguesa, à formação da classe trabalhadora¹², ao desenvolvimento da ciência, da técnica e da própria produção burguesa estão presentes em muitos estudos. A manufatura que, tendo em seu princípio a divisão do trabalho, se coloca como a forma de produção mais evidente e propulsora do capitalismo entre os séculos XVI a XVIII. A este respeito Karl Marx (1818 – 1883), estudioso crítico da Economia Política Clássica, afirma que: “A cooperação fundada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura. Predomina como forma característica do processo de produção capitalista durante o período manufatureiro propriamente dito, que, a grosso modo, vai de meados do século XVI ao último terço do século XVIII” (MARX, 1982a, p. 386).

Nesse momento, as forças produtivas precisam ser impelidas e ampliadas e, portanto, os divulgadores da sociedade burguesa clamam pelo fim da sociedade feudal e pela abertura do mundo ao sistema capitalista. Dentre os intelectuais defensores dos interesses burgueses, cita-se Smith e sua obra **A Riqueza das Nações** (1996a; 1996b), publicado em 1776, cuja explicação de sociedade teve como contexto a manufatura, partindo da divisão do trabalho. “O maior aprimoramento das forças produtivas do trabalho, e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado, parecem ter sido resultado da divisão do trabalho” (SMITH, 1996a, p. 65)

Para explicar e convencer sobre os “benefícios” do modo de produção emergente e legitimar o poder da burguesia, Smith (1996) busca naturalizar a cooperação capitalista entre os homens e interpreta-a como um atributo intrínseco aos homens, que se relacionam com o intuito de satisfazer seus próprios interesses.

Essa divisão do trabalho, da qual derivam tantas vantagens, não é, em sua origem, o efeito de uma sabedoria humana qualquer, que preveria e visaria esta riqueza geral à qual dá origem. Ela é a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa tendência ou propensão existente na natureza humana que não tem em vista essa utilidade extensa, ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra (SMITH, 1996a, p. 73).

¹² Sobre o processo de expropriação dos camponeses e ação que liberta os servos dos campos e os torna “livres” para vender sua força de trabalho é minuciosamente explicado no capítulo já referenciado, *A chamada acumulação primitiva*, de O Capital (MARX, 1982a).

Tratar as categorias sociais e econômicas procurando compreender o conjunto das relações que estavam surgindo, bem como, concebê-las como dadas naturalmente é característico dos autores da Economia Política Clássica, pois, como evidenciam Netto e Braz (2011),

[...] seus autores mais significativos trataram as principais categorias e instituições econômicas (dinheiro, capital, lucro, salário, mercado, propriedade privada etc.): **eles as entenderam como categorias e instituições naturais que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneceriam eternas e invariáveis na sua estrutura fundamental** (NETTO e BRAZ, 2011, p. 18, grifo dos autores).

Essa característica é indicativa do compromisso sociopolítico assumido pela Economia Política Clássica, na medida em que seus teóricos condessaram os interesses da burguesia revolucionária (NETTO e BRAZ, 2011). Esse viés “natural” permanece com os pensadores contemporâneos que recuperaram os preceitos da Economia Política Clássica. Paulani¹³ (2005) ao discutir o individualismo no pensamento de Hayek¹⁴, mostra que grande parte dos intelectuais burgueses que se propõem a discutir o indivíduo, o colocam na esfera das trocas e negócios e este “se transmuta em homem econômico”, tratando as categorias sociais, os fenômenos, como pertencentes à “natureza humana”. Nas palavras da autora:

[...] uma série de pensadores de grande importância vem dedicando, pelo menos desde o século XVII, boa parte de seus esforços intelectuais para dissecar esse novo personagem e para diagnosticar o estatuto das relações entre indivíduo e sociedade que então se estabelecem, seja buscando encontrar a solução para a questão da ordem e do poder nessa nova formação social, seja procurando-lhe uma fundamentação moral, seja discorrendo sobre sua reprodução material (PAULANI, 2005, p. 80).

¹³ Paulani (2005, p. 91) se propõe a investigar o individualismo apontando que o homem na sociedade moderna é o indivíduo, que existe uma contradição entre o indivíduo a sociedade e a relação desta contradição com a ciência econômica, ao longo de sua discussão aponta que “[...] o individualismo metodológico é um preceito metateórico atinente ao mundo dos fatos sociais e segundo o qual a explicação de um fenômeno social qualquer só pode ser considerada científica se, por intermédio dela, pudermos reduzir tal fenômeno às ações *intencionais*”.

¹⁴ Friedrich Augusto von Hayek (1899-1998) foi um economista austríaco, divulgador dos princípios da economia liberal, e crítico do intervencionismo estatal, falaremos mais sobre suas ideologias ao discutirmos o neoliberalismo no item 1.5 desta seção.

No cerne das explicações liberais clássicas e neoliberais está o indivíduo, sua propensão “natural” à troca, no objetivo privado de realizar seu próprio interesse. Juntamente com a mudança das formas de produção e trabalho, alteram-se também as formas de organização social, as relações pessoais inclusive. O direito à vida e à liberdade¹⁵ passa a ser um direito natural. Nessa sociedade em que tudo é naturalizado, as categorias sociais aparecem como eternas e imutáveis.

Smith (1996a) buscou fazer ver a divisão do trabalho como processo evolutivo dependente das habilidades de cada indivíduo. Vivendo no momento de grande produção capitalista, afirma que toda a riqueza produzida é fruto do esforço individual e que não deve o Estado intervir nas escolhas de como e o quê o indivíduo produz. Segundo o autor:

É evidente que cada indivíduo, na situação local em que se encontra, tem muito melhores condições do que qualquer estadista ou legislador de julgar por si mesmo qual o tipo de atividade nacional no qual pode empregar seu capital, e cujo produto tenha probabilidade de alcançar o valor máximo (SMITH, 1996a, p. 438).

Sobre o papel do Estado na obra de Smith, vamos nos ater ao que ele propõe como função do Estado em relação à Educação. O autor em seu livro **A riqueza das nações** iniciou seu artigo intitulado **Os gastos das instituições para a educação da juventude** mencionando que “[...] as instituições para a educação da juventude podem propiciar um rendimento suficiente para cobrir seus próprios gastos” (SMITH, 1996b, p. 228). O autor procura evidenciar que a remuneração do professor não deve ser totalmente providenciada da dotação destinada à escola e não deve pesar sobre a responsabilidade da receita geral da sociedade e esclarece o motivo, recorrendo ao individualismo metodológico. Ele explica que:

O interesse de todo homem é viver o mais tranquilamente possível; e se os seus emolumentos forem exatamente os mesmos tanto executando como não executando algum dever muito laborioso, certamente o seu

¹⁵ O direito a liberdade que se conclama é a liberdade das relações da sociedade feudal, Marx (1982) explica o processo que ocorre entre a transição do feudalismo para o capitalismo e como tornaram os camponeses e servos em trabalhadores “livres” e assalariados. Mas não livre para decidir se quer trabalhar ou não, pois juntamente com a liberdade burguesa cria-se toda uma legislação sanguinária – para usar o mesmo adjetivo usado por Marx – que pune o trabalhador que perdera seus meios de subsistência e fora obrigado a se adequar às novas condições numa manufatura nascente que não absorvia os trabalhadores tornados “disponíveis” (MARX, 1982b, p. 851). Na seção 3 tratamos do direito à liberdade, e especificamente dos direitos humanos, sob a forma da cidadania.

interesse — ao menos como o interesse é vulgarmente considerado — é negligenciar totalmente seu dever ou, se estiver sujeito a alguma autoridade que não lhe permite isto, desempenhá-lo de uma forma tão descuidada e desleixada quanto essa autoridade permitir (SMITH, 1996b, p. 229).

Smith, porém, se preocupa com o efeito da divisão do trabalho, que reconhece na manufatura de seu tempo. Para o autor, quando o indivíduo passa a vida realizando poucas operações, não tendo oportunidade de exercitar a compreensão e o espírito inventivo, isto pode resultar num embotamento e ignorância e, para evitar que isso aconteça, o teórico afirma que o Governo deve agir, mas que os gastos podem ser mínimos.

O Estado pode facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado, digo só em parte porque, se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo principalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho (SMITH, 1996b, p. 246).

Desta forma, o Estado teria a vantagem da educação elementar e faria bem em torná-la obrigatória a toda a população, pois segundo Smith (1996b), evitar que as populações fiquem sem instrução é garantir que o povo não seja desordeiro, que tenha instrução para que não seja iludido ou supersticioso e que, ainda, não julgue o governo, de modo que esteja mais facilmente sujeito às determinações do Estado burguês.

A preocupação com a educação não está vinculada à necessidade de preparar indivíduos para o trabalho, mas é uma forma de compensar os problemas causados pela intensificação da divisão do trabalho¹⁶ ocorrida ao longo dos séculos XVIII e XIX. Essa intensificação fez com que não fossem “[...] necessários grandes conhecimentos e habilidades do operário para a realização das tarefas; estas se tornam tão simplificadas que qualquer um pode executá-las, e o trabalhador passa, então, a ser apenas uma peça a mais nas engrenagens” (MELLO, 2009, p. 113).

Nos fins do século XIX, uma questão que a burguesia precisou resolver pensando na conservação de seu *status quo*, foi a criação da “[...] escola primária obrigatória, gratuita e laica para todos” (LEONEL, 1994, p. 174). A educação de caráter moral teve como

¹⁶ A divisão do trabalho tal qual encontrada na sociabilidade capitalista é tratada por Marx (1982a) na seção **A produção da Mais Valia Relativa**, d’**O Capital**. Explica a cooperação simples, a cooperação fundada na divisão do trabalho, a Manufatura e a Indústria Moderna, isto é, o desenvolvimento da produção capitalista que, a grosso modo, vai de meados do séculos XVI até o século XIX.

preocupação a formação do sujeito e sua conformação à ordem social hegemônica. “Portanto, a extensão da escola para todos significa muito mais dar instrução básica e educação moral àqueles cuja função dentro da fábrica exige qualificações mínimas, além de dar esta mesma formação a todos os assalariados em potencial” (MELLO, 2009, p. 113).

Não nos esqueçamos de que esse processo de formação da escola, e desenvolvimento da educação, ocorreu ao longo dos séculos de formação do sistema capitalista. Ao explicar a origem da educação pública no contexto mundial, Carvalho (2012) aponta que:

[...] a escola pública, como um sistema formalizado, universal e público é recente. Foi apenas no final do século XIX ou no início do século XX que as nações capitalistas mais desenvolvidas como a França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Áustria, Espanha, EUA, organizaram seus sistemas nacionais de educação, tornando o ensino obrigatório, gratuito e laico. Foi apenas a partir desse momento que a educação se converteu, de forma generalizada, em uma questão de interesse público, criada e mantida pelo Estado (CARVALHO, 2012, p. 45).

Nesse contexto, a preocupação com a educação do **corpo** é presente “nas discussões de vários pensadores, estes apresentam a necessidade de mudar hábitos e valores para a construção de um novo homem livre e independente que responda à nova forma de produção da vida, em detrimento das relações feudais” (MELLO, 2009, p. 117). A educação do corpo, entendida como parte essencial da formação do homem, que incorporou e passou veicular as ideias de “[...] hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual” (SOARES, 1994, p. 20). Será construída como valioso instrumento para disciplinar a vontade, para adequar, para reorganizar e moldar gestos e atitudes necessários para manter a ordem.

2.2 A educação física e seu contexto histórico moderno: a importância de compreendê-la a partir do materialismo histórico

[...] para compreender a natureza e a função social da educação/educação física e a raiz das suas questões problemáticas, é fundamental buscar desvendar como se processa a construção do ser social, como se originam as categorias fundamentais e como elas se transformam (MELLO, 2009).

Buscar a radicalidade das explicações, ou seja, escrutinar os objetos de estudo com base em um entendimento materialista histórico é um árduo trabalho científico que envolve a compreensão dos nexos existentes entre o objeto estudado e a totalidade. Ao teorizar sobre *A necessidade histórica da educação física: A emancipação humana como finalidade*, Mello¹⁷ (2009) empreende uma explicação da gênese histórica da educação física e, para tanto, se fundamenta na ontologia materialista histórica evidenciando ser esta importante por demonstrar a possibilidade de emancipação humana.

Apresentando os fundamentos de suas análises, a autora utiliza os conceitos elaborados ou desenvolvidos por Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Georg Lukács (1885-1971), e de outros importantes autores marxistas da atualidade brasileira, como Ivo Tonet e Sérgio Lessa. Nesse sentido, a autora enfatiza:

[...] recuperar a ontologia materialista formulada por Marx e Engels e, retomada por Lukács, não significa um confronto de discursos ou de idéias, e sim a necessidade de analisar objetivamente a prática social para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, seus nexos, suas leis históricas e a educação/educação física nesse conjunto. Compreendê-las não como representações/discursos de seus professores/teóricos mas como complexos parciais que só possuem significado na relação com a totalidade social (MELLO, 2009, p. 49).

Para a autora:

E é a partir desse pressuposto que se torna possível compreender os problemas enfrentados pela área e como parte do gênero humano/sociedade compreender/atuar dentro das poucas possibilidades pela transformação radical da sociedade capitalista (MELLO, 2009, p. 50).

Apoiando-se nesse entendimento, a autora apresenta e discute categorias como trabalho, ser social, teleologia, prévia-ideação, causalidade, objetividade e subjetividade entre outras. Realiza uma aproximação à discussão sobre o que é o ser social e, objetivando “[...] apontar que no processo de construção desse ser as contradições apontadas como dicotomias pelos autores da educação física – corpo/mente, teoria/prática,

¹⁷Em seus estudos Mello (2009) traz uma análise dessas categorias, sendo estas de fundamental importância para a compreensão materialista histórica da educação física. Esta, enquanto atividade real dos homens, desenvolvida sob circunstâncias materiais e sociais dadas e, intrinsecamente a elas relacionada. Entendendo a necessidade teórica de discutir essas categorias, aponta-se as razões de utilizar as sínteses da autora: primeiramente por se tratarem de categorias teóricas de densa discussão, o que exige ampla reflexão teórica; e por sua vez requer rigor científico, sendo necessário longo caminho de estudos e amadurecimento teórico.

objetividade/subjetividade, indivíduo/sociedade – se constituem em unidades”, e evidencia que estas “[...] no processo de desenvolvimento das relações sociais são compreendidas como dicotomias insolúveis e naturalizadas” (MELLO, 2009, p. 50).

Nesse sentido, em sua discussão, a autora demonstra que o processo de constituição do indivíduo humano não ocorre de forma isolada, como se este fosse uma mônada, mas sim em um conjunto de relações sociais. “A produção e reprodução da vida realizada no trabalho é desde o princípio uma ineliminável relação social. Existe sempre uma unidade entre a produção da história e a produção da humanidade, portanto, dos indivíduos humanos” (MELLO, 2009, p. 53). Por ser histórico, tal processo marca a essência humana como histórica, ou seja, constituída nas relações dos homens entre si e em seu intercâmbio com a natureza. Marx e Engels (2007) assim explicam esse processo:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade []. Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim uma ‘história’[...] (MARX e ENGELS 2007, p. 34).

Nesse intercâmbio, os homens se diferenciam enquanto seres que trabalham com objetivos específicos e ações previamente pensadas, isto é, finalidades postas as suas ações. Esse trabalho, de caráter genérico e independente da forma social estabelecida, é teleologicamente posto, encontra na objetividade uma *possibilidade* de realizar-se. Mello (2009) explica que a teleologia e a causalidade,

[...] são partes constitutivas do trabalho, e neste processo fazem com que o sujeito depois do ato de “pôr”, não se identifique mais com o objeto posto. A nova objetividade torna-se independente do sujeito que a “pôs” e passa a ter um desenvolvimento causal, mas uma causalidade posta e não uma causalidade natural. Esta causalidade posta precisa ser novamente apreendida pelo sujeito para que possa realizar um novo “pôr” e assim sucessivamente, suprindo as necessidades construindo sempre uma nova realidade objetiva e necessitando apreendê-la (MELLO, 2009, p. 54).

Esse “pôr” sucessivo, esse construir uma nova realidade ao suprir uma realidade, é um processo que ocorre enquanto o ser genérico homem se relaciona em sociedade,

enquanto aprende a ser homem. “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1979, p. 267). Este adquirir refere-se às produções e riquezas humanas acumuladas ao longo dos séculos pelas gerações sucessivas dos homens, “[...] os únicos seres, no nosso planeta, que são **criadores**” (LEONTIEV, 1979, p. 267, grifo do autor). Estando esse processo, relacionado ao trabalho realizado pelo homem enquanto ser social, mediado pela consciência é, portanto, necessário uma subjetividade que coloque um fim teleológico, mas como já explicitado essa subjetividade está relacionada à objetividade, à materialidade. Na síntese de Mello:

É de fundamental importância compreender que é ontologicamente impossível a existência da subjetividade sem a prévia existência da objetividade. A subjetividade é a síntese entre teleologia e causalidade, ou seja, pressupõe o trabalho, como é sempre bom lembrar, categoria da qual se origina o ser social (MELLO, 2009, p. 59).

O trabalho, como categoria fundante do ser social, é originador do salto ontológico¹⁸, que marca a passagem do ser natural para o ser social, nessa passagem ocorre a possibilidade do sujeito se distanciar do objeto, um desdobramento que produz a consciência. Mello (2009, p. 62) explica que, no “[...] seu desenvolvimento, a consciência cada vez mais pode ter um domínio sobre o corpo e, os homens, ao criarem as representações sobre si mesmos, acabam por estabelecer uma cisão entre a consciência e o corpo.” Mas, alerta que, “[...] a consciência humana está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica de seu corpo. Neste sentido, existe um contínuo ‘recuo dos limites naturais’, mas nunca a sua completa supressão” (Mello 2009, p. 62).

A autora aponta, então, como se apresenta a dicotomia corpo/consciência, afirmando que:

¹⁸Mello (2009, p. 53) explica o salto ontológico: “A passagem de um ser para o outro implica, mesmo que o processo se dê por um longo período, um salto qualitativo, o qual foi chamado por Lukács de ‘salto ontológico’. O salto (passagem do animal à humanização) que deu origem ao ser social tem como elemento prioritário o trabalho. O salto de uma esfera de ser para outra significa que, sem eliminar o ser anterior, surge um ser radicalmente novo, no caso do ser inorgânico para o orgânico o processo de se dá de forma causal na natureza e estas duas esferas de ser também se desenvolvem de forma causal. No caso do ser social o processo natural, com o trabalho, dá lugar a um processo que se desenvolve histórica e socialmente afastando cada vez mais, na expressão de Marx ‘as barreiras naturais’”.

Hoje, relacionada à conservação da sociedade, com a crença de impotência diante do mundo, a dicotomia corpo/consciência se torna muito presente, como é possível constatar nos textos sobre a educação física. Na tentativa de mostrar a legitimidade dessa área, sem questionar a totalidade social na qual se quer ser legítima, se reforça essa dicotomia, ora por tratar o corpo como um instrumento de um espírito independente deste, ora por tratá-lo, como o próprio homem sensível, perceptivo, lúdico independente da racionalidade. O corpo se torna a própria subjetividade compreendida como sentimentos, vontades, desejos (MELLO, 2009, p. 66).

Além dessas categorias é discutida a concepção de dicotomia entre teoria e prática, explicada a partir da teleologia e causalidade, e também da categoria trabalho.

Enfim, não existe nenhuma teoria que não seja relacionada à prática. A teoria só surge como apreensão consciente da realidade possibilitada pelo reconhecimento da separação/relação entre a subjetividade e objetividade. Pode estar relacionada com uma ontologia fictícia, pode aparentar não ter fundamentação histórica, mas é formulada a partir da práxis. Pode estar relacionada com o trabalho imediato de forma precisa ou permeada por interesses sociais que necessitam se pautar em teorias gerais equivocadas para a perpetuação das relações sociais, ou seja, continuidade de determinada produção da vida. Mas, na existência do ser social teoria e prática, apesar de heterogêneas, só existem em relação, sempre formam uma unidade (MELLO, 2009, p. 78).

O uso dessas categorias permite à autora discutir a necessidade histórica da Educação Física, que como atividade passa a fazer parte da construção do ser social. Inicialmente, as atividades físicas ou corporais possuem como finalidade sentidos/significados diferentes da “atividade educativa” (MELLO, 2009, p. 78). Reafirma que o desenvolvimento humano é histórico e não natural. Aponta que a educação física na sociedade capitalista também é um produto do desenvolvimento histórico e, portanto, também não é natural. E assim, as atividades físicas são também determinadas pelas relações sociais.

[...] os movimentos humanos de correr, saltar etc. possuem uma finalidade, ou seja, são movimentos teleologicamente postos. Não são como os movimentos instintivos dos animais cujas ações são determinadas biologicamente para assegurar sua sobrevivência e adaptação às condições naturais. Daí que o correr, o saltar, o nadar etc. dos seres humanos modifica-se, pois são atividades histórico-sociais que atendem a determinadas necessidades produzidas e não mais puramente biológicas (MELLO, 2009, p 81).

Se os movimentos humanos são atividades histórico-sociais, estão então relacionadas à materialidade dada;

Na sociedade capitalista as manifestações dessas atividades às quais chamamos de cultura corporal – pois são os sentidos e significados construídos pelo ser social historicamente – estão relacionadas com a lógica desta sociedade, ou seja, tendencialmente todas as atividades se tornam mercadorias. Desde aquelas para manutenção da saúde, a arte, as esportivas e lúdicas, acrescentando aquelas que surgem para ajudar a compensar os problemas de saúde causados pela forma de organização do processo de trabalho (MELLO, 2009, p. 82).

Têm-se, a partir desta compreensão, importantes elementos para entendermos a educação física enquanto um processo histórico diretamente relacionado à realidade maior, às relações sociais engendradas na sociedade capitalista. Isto é, como complexo particular que se desenvolve em relação à totalidade, a educação física¹⁹ se desenvolve em relação à sociedade capitalista.

No ressurgimento da Educação Física, não se trata mais da antiga educação guerreira ou da educação cortesã, mas da formação do cidadão moderno. Nessa educação, os exercícios físicos funcionariam como higienizadores, disciplinadores do caráter e da vontade, formadores do sentido patriótico que colaboraria na formação (Alemanha, Japão e Itália), manutenção e aperfeiçoamento (França, Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos) dos Estados Nacionais (MELLO, 2009, p. 103).

No período, a preocupação com a educação física, enquanto preparação e aprimoramento do ‘corpo humano’, apresentou-se nas concepções de renomados pensadores. Alguns dos quais, defendiam os valores burgueses e, apreciavam o exercício físico como parte de uma boa educação, Mello (2009) apresenta, como exemplo: Michel de Montaigne (1533 – 1592), João Amós Comenius (1592 – 1670), John Locke (1632 – 1704), Adam Smith (1723 – 1790).

Tais autores preocuparam-se em explicitar e divulgar os interesses da nova sociedade que se contrapõe e revoluciona as bases da sociedade feudal (MELLO, 2009, p. 104). Essa nova sociedade exigia “a necessidade de mudar hábitos e valores para a construção de um novo homem livre e independente que responda à nova forma de produção da vida, em detrimento das relações feudais” (MELLO, 2009, p. 116).

¹⁹O objetivo nesse momento não é recontar a história moderna da educação física, isto já foi objeto de estudo de muitos autores: Castellani Filho (1988), Ferreira Neto (1999), Soares (2004), dentre outros.

O contexto de dissolução das relações feudais possibilitou a constituição de novas relações humanas. A consolidação da sociabilidade capitalista foi um processo histórico de constituição de uma nova ordem política, econômica e social, enfim, uma nova forma de produzir e reproduzir a vida. Nesse processo, “[...] a preocupação com a educação física no pensamento dos autores liberais estava voltada para formação do burguês ou do ‘indivíduo egoísta’” (MELLO, 2009, p. 106). Já a preocupação com a educação para a classe trabalhadora, emerge posteriormente no contexto de consolidação da sociedade capitalista, quando “[...] os primeiros sinais de uma escola de massas, ou seja, a ampliação obrigatória para todos, se deram no sentido de respaldar as novas formas de trabalho²⁰ desenvolvidas no modo de produção capitalista no séc. XVIII” (MELLO, 2009, p.107).

É necessário distinguirmos os tempos históricos. A educação, na sociedade feudal, como e para quem é ofertada, é diferente da educação praticada durante os primeiros séculos da sociedade que está revolucionando as bases feudais. E esta, é diferente da educação que está sendo pensada nos séculos de consolidação do capitalismo. Leonel (1994) afirma que ao longo deste período, pode-se verificar “uma adaptação da escola ao conjunto dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos” (LEONEL, 1994, p; 176). A luta²¹ pela escola obrigatória, gratuita e laica, tratou-se de “[...] um acontecimento mais ou menos sincronizado entre os países, determinado pelas mesmas necessidades, mas não resolvido da mesma forma” (LEONEL, 1994, p. 181).

Esse acontecimento, nos diferentes países, é marcado pela universalidade do sistema capitalista. A classe burguesa já dominante, precisa assegurar a reprodução e expansão do capital. Afirma Leonel (1994) que,

[...] os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o

²⁰ No início desta seção apresentamos a forma de trabalho capitalista, que pressupõe compra e venda de força de trabalho, portanto, a relação entre o capitalista e o trabalhador. Este produz sob o controle daquele, a quem pertencem os meios e instrumentos de produção, e ao final de todo o processo, também o produto do trabalho. Capitalista e trabalhador são duas classes antagônicas que emergiram no processo histórico de formação da sociabilidade capitalista. “O processo que produz o assalariado e o capitalista tem suas raízes na sujeição do trabalhador. O progresso consistiu numa metamorfose dessa sujeição, na transformação da exploração feudal em exploração capitalista” (MARX, 1982b, p. 830).

²¹ Leonel (1994) investigou a história da escola pública, a criação do Sistema Nacional de Ensino, na França, e a influência que a escola francesa exerceu sobre outros países, incluindo o Brasil. A autora evidencia que no contexto de formação da sociedade capitalista, a matriz do pensamento educacional está representada por Locke e Rousseau. Um preocupado com a educação do burguês egoísta e outro com a formação do cidadão, respectivamente. A pesquisadora evidencia que nesses autores a teoria liberal de educação é definida e dirigida a uma classe, visando harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado.

sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus ‘deveres para com Deus’ pelos seus ‘deveres para com o Estado’ (LEONEL, 1994, p. 185).

Desta forma, a afirmação dos interesses burgueses perpassa a necessidade de oferecer escola pública, “[...] a necessidade da escola aparece junto com a necessidade burguesa de reprodução do capitalismo” (MELLO, 2009, p. 113). Acompanhando esse processo a “educação do corpo” passa a contribuir para a educação do burguês/cidadão. Como afirma Soares (2004):

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam mais ser questionados. Estava **sendo criada** pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho (SOARES, 2004, p. 6, grifo nosso).

Assim, a educação física foi inserida nas discussões e proposições de formação desse homem/corpo saudável, disseminada pela medicina do século XVIII como a formadora da disciplina, e higienizadora do corpo. O “[...] conhecimento médico, ao curar doenças, conter epidemias, e, neste sentido, aumentar o tempo de vida útil dos indivíduos, significou uma certa ‘libertação’ para o homem e para a sociedade” (SOARES, 2004, p. 21). Desta maneira, a medicina ganhou grande prestígio ao longo da formação da sociabilidade capitalista, com discursos e práticas higienistas e moralizadoras, constitui-se em instrumento de intervenção na sociedade, impôs-se “[...] à família, ditando-lhe uma educação física, moral, intelectual e sexual” (SOARES, 2004, p. 25).

O discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a idéia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais (SOARES, 2004, p. 25).

Ora, por que então, a educação física e moral? Por que integra a educação física o discurso médico? Explicitando as consequências da produção mecanizada²² sobre o

²²Para lembrar que se está tratando da educação física escolar na sociedade moderna, fala-se nesse momento da sociedade capitalista já consolidada, já num momento de indústria moderna, com maquinário e instrumentos de trabalho já revolucionados, em sua forma mais desenvolvida “no sistema orgânico de máquinas da fábrica” (MARX, 1982a, p. 449). Sabe-se que existiu um complexo desenvolvimento nos

trabalhador, Marx (1982a) argumenta que a maquinaria dispensa o uso da força muscular. Em suas palavras:

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 1982a, p. 449).

Se, por um lado, não é necessária a educação do corpo, se as máquinas permitiram o uso do trabalho infantil e feminino pois dispensa o uso de força física, por outro, existe uma completa degradação humana, com a exploração de todos os membros das famílias dos operários. Marx (1982a, p. 455) analisou elementos de relatórios oficiais das comissões de inquérito e evidenciou a “[...] degradação moral ocasionada pela exploração capitalista das mulheres e crianças”. Reportando às condições de higiene, do trabalho exaustivo das crianças, a possibilidade de educação, de segurança, dentre outras apresenta, com elementos reais, as condições de trabalho e da vida dos trabalhadores.

Outra importante obra que relata tais condições é *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, escrita por Engels (2010). Apresenta, com base em documentos oficiais e observações empíricas, como se encontra a classe operária. Em descrições vívidas relata a miséria que se alastra por toda a Inglaterra ocasionada/ampliada pela Revolução Industrial.

É, portanto, para o trato dessas condições, dessas misérias produzidas pelo capitalismo em sua consolidação, que a educação física, estruturada ou não, no interior da escola, expressa o discurso médico/burguês e, como aponta Soares (2004):

Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder,

sistemas de produção capitalista, desde a cooperação simples, às corporações de ofício, à manufatura, e o desenvolvimento da maquinaria e grande indústria. Entende-se que o desenvolvimento de um modo de produção não suprime instantaneamente, nem extingue o modo de produção anterior, mas que, se apresenta como forma dominante nas relações de produção, as explicações de Marx (1982a) são de importante elucidação para se compreender o movimento histórico desse processo.

paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder (SOARES, 2004, p. 14).

A educação física, em sua origem europeia moderna, foi disseminada pelo discurso médico/burguês que valorizou seu caráter biológico e higiênico, num momento de formação dos Estados capitalistas e necessidade de mão de obra abundante e disciplinada. Durante a consolidação da sociabilidade capitalista, produtora da exploração e miséria de um grande contingente humano, essa disciplina contribuiu com o propósito de preparar o corpo adestrado e disciplinado do cidadão moderno para o trabalho, além de ter servido de compensação para os efeitos degradantes do trabalho. A educação física – higienizadora e responsável pela saúde física – auxiliaria os trabalhadores em seus cuidados com o corpo, bem como, tinha o propósito de desenvolver o senso patriótico, moral e cívico, tão necessários à manutenção da ordem burguesa.

Nossas sínteses demonstraram a origem da educação escolar e a origem da educação física relacionadas à formação e consolidação do capitalismo. Na sequência das ideias, buscaremos verificar como a expansão dessa sociedade que se mundializa, afeta as populações indígenas na América Latina e, sobretudo no Paraná.

2.3 A expansão capitalista e as populações indígenas no Paraná

No Peru e no México, ouro e prata não serviam como dinheiro, ainda que existissem como ornamento e houvesse ali um sistema de produção desenvolvido (MARX, 2011, p. 183).

O contato da sociedade mercantil europeia com os diferentes grupos indígenas das Américas foi um processo bárbaro, de conquista, de exploração, rapina e genocídio. Essa exploração, no continente americano, começa nos fins do século XV e início do XVI, resultando no extermínio de inúmeras nações. “Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram” (LUCIANO, 2006, p. 17).

A necessidade de expansão mercantilista, precursora da sociedade capitalista, ocorreu no sentido de constituir um comércio mundial, encontrar outras fontes de matéria prima e, isto desencadeou a ocupação dos territórios americanos, a expulsão, o extermínio, a rapina e a escravidão dos povos indígenas. O Resultado dessas expansão somado ao processo de cercamento dos campos na Europa, estabeleceu as bases de uma sociedade mercantil, onde a produção da vida humana é possível mediante a apropriação privada e concentração nas mãos da classe burguesa que se apropria dos meios de produção e de toda a riqueza produzida por meio da exploração de riquezas naturais e da força de trabalho humana.

O contato e a colonização destes territórios, como ocorrido em toda a América Latina, não foi um processo pacífico, pelo contrário, foi um processo de expropriação violento e de constantes lutas entre os indígenas e os conquistadores.

A exploração das populações indígenas pelos conquistadores não foi sem obstáculos, como afirmam muitos autores, e a conquista dos seus territórios também não ocorreu de forma pacífica. Em todos os momentos e por várias etnias, a resistência foi renhida e sangrenta. [...]. A conquista desses territórios foi feita palmo a palmo com o uso da espada, do arcabuz, da besta, da cruz, de doenças e de acordos. (MOTA; NOVAK, 2008, p. 41).

No Brasil, em particular no estado do Paraná, os grupos indígenas empreenderam e empreendem forte resistência aos exploradores europeus. Os Guarani travaram lutas contra os bandeirantes paulistas e também contra os espanhóis que buscavam mão de obra escrava para trabalhar nas fazendas paulistas. Lembremo-nos que o contexto mundial é de expansão mercantil capitalista que carecia da formação de um mercado consumidor colonial. No combate, entre os séculos XVII e XVIII, parte dessas populações indígenas Guarani emigra para as terras paraguaias e mato-grossenses, e outra parte retira-se para o sul formando com outras tribos os Povos das Missões (MOTA, 2009, p. 87-90). É a partir desse momento que os Kaingang afirmam sua presença nos territórios que vão “[...] desde o rio Tietê em São Paulo, até os campos do sul do rio Uruguai no Rio Grande do Sul” (MOTA, 2009, p.91).

É vasta a documentação e literatura que versa sobre a presença indígena nos territórios paranaenses, e especificamente sobre os Kaingang que residiam nesse

território²³. Tommasino (1995), Tommasino e Fernandes (2001), Mota (1998; 2009), Mota e Assis (2008), Mota e Novak (2008), apresentam estudos que comprovam a resistência, as lutas e as estratégias políticas usadas pelos indígenas para a sobrevivência, sobretudo nos processos de expropriação das terras, derrubada das matas, poluição dos rios, enfim toda a violência do sistema empreendida contra a organização sociocultural indígena baseada em princípios de coletividade.

Esse processo de expropriação de terras, resultante da expansão capitalista, se mostra semelhante ao processo de desapropriação de terras que ocorreu em toda Europa, também a partir do século XV, e marca o modo violento operado para a consolidação da ordem capitalista. Sobre o processo de desapropriação de terras Marx (1982b) assevera que:

[...] a violência que se assenhora das terras comuns, seguida em regra pela transformação das lavouras em pastagens, começa no fim do século XV e prossegue no século XVI. Mas, então, o processo se efetivava por meio de violência individual, contra a qual a legislação lutou em vão durante 150 anos. O progresso do século XVIII consiste em ter tornado a própria lei o veículo do roubo das terras pertencentes ao povo, embora os grandes arrendatários empregassem simultânea e independentemente seus pequenos métodos particulares (MARX, 1982b, p. 840).

A ação violenta, o uso de meios legais, o roubo das terras, expropriação de suas formas de subsistência, são características comuns de processos que ocorrem em locais distintos, mas que expressam a luta de classes que se consolida na sociedade capitalista quando da formação e afirmação desse sistema. Na Europa, há um momento de transição do modo feudal para o modelo capitalista de produção e reprodução da vida, a necessidade de romper com as relações até então existentes, as relações de servos e senhores, Era preciso libertar das amarras que o prendiam e tornar livre o servo – o camponês. Era preciso torná-lo trabalhador assalariado.

No Brasil, esse processo de expansão do capital e, expropriação de terras, matou e expulsou os povos indígenas de suas terras tradicionais, eliminando e os empurrando na busca de trabalho tentando torná-los trabalhadores escravos das grandes fazendas. Quando, entretanto, não era possível convertê-lo em mão de obra optava-se pelo extermínio por

²³ Estudos evidenciam que o território paranaense tem sido ocupado continuamente, por mais de 8.000 anos, por diferentes populações, e que especificamente os Kaingang tenham emigrado para o sul há aproximadamente 3.000 anos, sendo a guerra com outras etnias – e a colonização europeia – fatores que também contribuíram para essa dispersão (TOMMASINO, 1995; MOTA e NOVAK, 2008; MOTA, 2009).

meio da guerra, primeiramente como inimigos da coroa, e depois do progresso nacional. Tanto no período colonial, quanto no imperial, nos quais grande parte das terras era ainda ocupada pelos povos indígenas, a expropriação se expressou por meio da violência física, da coerção, do extermínio, da guerra, da expropriação das terras tradicionais com o apoio de políticas de aldeamento. Política esta que retirou os povos de suas terras tradicionais confinando-os a aldeamentos, as chamadas reservas indígenas.

Um processo violento que dizimou etnias, separou famílias, disseminou doenças e colocou estas populações em situação de extrema pobreza e dependência (FAUSTINO, 2006), até que em 1850 a expropriação se consolidou por meios legais:

Em 1850, a aprovação da Lei de Terras que regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil foi extremamente prejudicial aos índios; a partir dessa lei as terras indígenas foram expropriadas e incorporadas ao patrimônio nacional ficando os índios apenas com seu usufruto sem a propriedade das mesmas (FAUSTINO, 2006, p. 31).

Mesmo aldeados, a falta de garantia sobre as pequenas parcelas de terras ocupadas propicia a invasão de fazendeiros e grileiros que avançam por sobre os territórios indígenas expulsando-os. Embora a relação de propriedade de mão de obra fosse totalmente diferente da que se consolidou na Europa – pois aqui se caracterizava como mão de obra escrava ao passo que na Europa os trabalhadores não eram mais camponeses servis, mas trabalhadores expropriados dos meios de produção – ainda assim, os processos violentos de retirada da terra, a criação de fazendas de gado, e de plantio de café, expressaram o momento de expansão da sociedade capitalista e integração e marginalização das sociedades indígenas. Marginalizados, porque essas populações, durante séculos, viveram de forma coletiva em suas etnias reproduzindo sua vida, sem a exploração do trabalho alheio e sem o regime de acumulação, estavam agora sem a base material, a terra, para produzirem sua subsistência. E, integrados ao modo de produção capitalista, pois, este como forma geral dominante do processo de produção em expansão (MARX, 1982b), determinou todas as relações humanas e refletiu de modo específico na sociedade brasileira em formação.

As transformações em seus modos de vida, o confronto com a sociedade mercantil que lhes expropriou a terra, é um processo que percorreu os anos de contato. Buratto, Barroco e Faustino (FAUSTINO, 2010, p. 109) afirmam que, “[...] desde o século XVI, os povos indígenas lutaram para garantir suas terras no processo de colonização, assim como

contra outras imposições que a lógica das épocas moderna e contemporânea lhes impuseram e que mudaram radicalmente seus modos de vida”.

Essas imposições vão se fazendo ao longo dos séculos e os conflitos se intensificaram no século XIX, marca desse século, por exemplo, o objetivo do governo do império de ocupar os territórios do interior paranaense, criar enormes fazendas, os latifúndios, de gados e garantir a ocupação colonial dessas terras (MOTA, 2009; MOTA e NOVAK, 2008). Em meio a essa realidade, os indígenas já muito dizimados pela poderio bélico da burguesia, mudaram suas estratégias de luta e exigiram do governo do estado a demarcação de seus territórios. Regulamentadas as terras em favor dos proprietários privados (Lei de Terras) e tendo sido os grupos étnicos praticamente dizimados e a escravidão abolida oficialmente, nos fins do século XIX e começo do século XX, ocorreu uma mudança no tratamento político dispensado aos indígenas, que passaram a ser inseridos em um discurso de proteção (FAUSTINO, 2006, p. 31). Proteção de cunho positivista usado pelos humanistas em um momento de violento avanço da expansão capitalista. Os indígenas, que já vinham modificando também suas estratégias de luta contra o sistema, começaram a fazer o uso da escrita, que se adquire por meio da educação escolar, para somar com suas estratégias de resistência e luta contra o sistema.

No que se refere ao acesso à linguagem escrita, é importante ressaltar que as populações indígenas possuem uma tradição oral. A educação tradicional é feita por meio da palavra (FAUSTINO, 2006, p. 39), porém, o acesso à linguagem escrita, bem universal elaborado pela humanidade, permite a melhor elaboração de suas reivindicações e exigências bem como, denúncias ao Ministério Público pelos maus tratos e violências sofridas no sistema capitalista. Assim, grande parte dos povos compreende e confere importância à escola e aos conhecimentos que se pode acessar por meio dela incrementando suas estratégias de resistência à expropriação de suas terras.

A guisa de exemplo, em 1933 chefes Kaingang endereçaram uma carta às autoridades do Estado do Paraná, à comissão de proteção aos índios e, explicando, por meio da escrita o conflito existente entre os índios e os fazendeiros explicitaram a falta de apoio do poder público. Denunciam que, aliados ao então subdelegado Caetano Ferraz e a criminosos, os fazendeiros, empreendiam toda série de violência, afirmando que as terras não eram dos índios ameaçavam matá-los. Afirmaram que os ataques eram especialmente, dirigidos ao índio Avelino, que sabia escrever e era capaz de denunciá-los (MOTA 2009, p. 228).

A carta é uma importante expressão da luta, um exemplo da mudança de estratégias, na tentativa de garantir suas terras e seus tradicionais modos de vida, na qual a educação escolar e o acesso à linguagem escrita, possibilitados pelo contato, passam a ser reconhecidos como de importância para enfrentamento do sistema.

Exemplifica-se assim, a importância do acesso à educação, ao conhecimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa – que no caso brasileiro é a língua da sociedade do entorno –, explicita também as contradições que permeiam as lutas de classes, quando o indígena expropriado de sua terra, lançado à sorte no sistema de mercado, se utiliza da arma do dominador: a escrita, um conhecimento aprendido a partir do contato com a sociedade do entorno. A apropriação da escrita e da cultura universal servirá neste contexto como estratégia de sobrevivência aos povos indígenas.

Os desdobramentos desse processo histórico, social, político e econômico de lutas, conflitos e de adaptação à nova ordem avassaladora que se impunha, de uma forma geral no Brasil – mas particularmente às populações indígenas – determinaram as políticas de demarcação de terras, da educação, e políticas estatais para responder às demandas dessas populações, aldeadas, restringidas a pequenas porções de terras.

No século XXI, o avanço da exploração capitalista, a geração de energia e a construção de hidroelétricas é o motivo atual desse sistema para o **reapropriar-se** das terras que restaram aos povos indígenas. Em face desse contexto de conflitos e lutas, os indígenas destituídos dos meios para reprodução de sua forma tradicional de vida podem, por meio da educação e do acesso à linguagem escrita, traçar novas estratégias de luta e sobrevivência. A educação escolar se apresenta, então, como elemento possibilitador e, além disso, instrumentaliza a luta indígena quando estes passam, utilizando-se dela, a exigir a demarcação de suas terras, e denunciar os abusos do sistema econômico.

Dessa forma, é importante observar como se constituiu a educação escolar para os povos indígenas no Brasil, as possibilidades e o que prevê a legislação para essa modalidade de ensino.

2.4 A educação escolar indígena no Brasil

O processo de colonização do Brasil, escravidão e catequese dos índios – no contexto da expansão mercantil europeia – além de produzir o

extermínio de muitas etnias, dificultou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo destes povos (FAUSTINO, 2006, p. 29).

O projeto colonizador visava inserir as populações indígenas no sistema mercantil como mão de obra escrava, para tanto era preciso civilizar o “selvagem” para que este aceitasse sua nova condição de explorado. O objetivo era que os indígenas, ao receberem instrução se integrassem à “civilização”. A política de educação, por meio da catequização, seguiu, então, o modelo de colonização, de caráter moralista e noções de civilidade, conduzida primeiramente pelos padres jesuítas e depois por outras ordens religiosas. Em algumas regiões as línguas indígenas eram decodificadas e textos doutrinários utilizados para instruir os indígenas segundo um modelo doutrinário cristão (FAUSTINO, 2006, p. 29). Assim, “O projeto de educação para os índios no Paraná seguiu o mesmo padrão do projeto colonial, ou seja, catequese e civilização, iniciada com a ação dos jesuítas (séculos XVII e XVIII) e continuada nos aldeamentos (século XIX) com o trabalho de outras ordens religiosas” (FAUSTINO, 2006, p. 227).

Por meio de lutas e da manutenção de parte de suas tradições, os indígenas resistiram à integração, o que contraria o projeto colonizador de expansão e dominação sobre novos territórios e exploração das riquezas. As políticas propostas para estes povos são semelhantes tanto no período colonial quanto no imperial, quando se usavam a catequese, a guerra, o extermínio e a pacificação dos sobreviventes. Diversas são as propostas ao longo do século XIX para resolver “a questão indígena”, muitas delas foram gestadas no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro²⁴ (IHGB) e veiculadas pela Revista do IHGB (MOTA, 1998, p. 153).

Propondo-se a examinar o rol dessas propostas Mota (1998) faz um estudo sistemático das revistas publicadas desde a edição de 1839 até a de 1889, para apontar as “soluções” que eram discutidas pela elite brasileira, como propostas que balizavam as políticas indigenistas para estas populações, consideradas um obstáculo à consolidação do Estado nacional em expansão e da mercantilização do que restara das terras.

Apresenta-se, por exemplo, “[...] o artigo do capitão Barreto [que] ancorava-se no Diretório Pombalino de 1757, e sua proposta de como “civilizar” os índios passava pela

²⁴ O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi fundado em 21 de outubro de 1838 e tem por finalidade preservar a cultura nacional, estimular os estudos históricos, geográficos e de outras ciências sociais sobre o Brasil e reunir e divulgar documentos relativos a sua formação e identidade, com vistas à preservação da memória nacional (IHGB, 2005).

retirada dos padres da administração e pela sua entrega aos civis” (MOTA, 1998, p. 153). Direcionar as políticas indigenistas, naquele período, objetivava civilizar e integrar o indígena ao Estado nacional, leia-se sistema capitalista, em expansão. Outro exemplo, trazido por Mota (1998), é expresso nas ideias de José Bonifácio para quem,

[...] os meios para se levar adiante a “civilização dos índios”, os quais vão desde justiça em relação ao não-esbulho de suas terras, passando pela brandura no seu trato, até a criação de um Tribunal Provincial encarregado do governo das missões e aldeias dos índios da província. Muitas das ideias, expostas nos Apontamentos por José Bonifácio, vão ser aplicadas a partir da criação dos aldeamentos religiosos, em 1845 (MOTA, 1998, p.154).

Dentre outras propostas veiculadas na RIHGB levantadas por Mota (1998), estão as de aldeamento por etnia, a catequese religiosa como meio de se evitar a guerra aos índios, e, ainda, o branqueamento dos índios, a mescla das populações ameríndias com o “sangue português” com vistas à integração dos índios à nação brasileira pelo branqueamento.

A proclamação da República em 1889 marca um momento em que a separação oficial entre Igreja e Estado e, por consequência uma ruptura com um modelo de educação/instrução fundamentalmente religioso. Com a influência do pensamento positivista²⁵ e do discurso modernizador, a questão indígena passa a ser pensada de forma diferente: “Os positivistas defendiam a ideia de que os índios estavam ainda no período da infância da evolução do espírito humano”, como evidencia Faustino (2010, p. 35) para

²⁵ Os princípios da Ciência positivista foram sistematizados por Augusto Comte (1798 - 1857), sua teoria concebe três estágios de evolução do espírito humano. Consiste basicamente na dedução das leis que regem o desenvolvimento da sociedade com base na aplicação dos métodos matemáticos às ciências sociais. De acordo com seu **Sistema de Filosofia Positiva**, “[...] todas as nossas especulações estão inevitavelmente sujeitas, tanto no indivíduo como na espécie, a passar sucessivamente por três estados teóricos diferentes, que as denominações de teológico, metafísico e positivo podem aqui qualificar de modo suficiente para aqueles, pelo menos, que tiverem compreendido seu verdadeiro sentido geral” (COMTE, 19--., p. 15). Em síntese, no primeiro estágio, o teológico, as especulações manifestam uma predileção por questões mais insolúveis e inacessíveis, está em harmonia com a situação inicial de nossa inteligência, numa época em que o espírito humano procura avidamente a origem de todas as coisas, as causas essenciais, dos diversos fenômenos que o impressionam, retira as explicações dos objetos materiais e as transportam a diversos seres fictícios, cuja intervenção ativa e contínua se torna fonte de todos os fenômenos humanos (COMTE, 19--., p. 16-18). No segundo estágio, o metafísico, as especulações dominantes conservaram o mesmo caráter essencial de tendência aos conhecimentos absolutos, tenta explicar a natureza íntima dos seres, a origem, o destino, a essência dos fenômenos, por meio de entidades ou abstrações personificadas (COMTE, 19--., p. 20-3). E, por fim, o terceiro estágio, a positividade racional, “[...] o espírito humano renuncia de ora em diante às pesquisas absolutas que só convinham à sua infância e circunscreve seus esforços no domínio, desde então rapidamente progressivo, da verdadeira observação, única base possível dos conhecimentos realmente acessíveis, sabiamente adaptados a nossas necessidades reais [], a revolução fundamental que caracteriza a virilidade de nossa inteligência consiste essencialmente em substituir por toda parte, à inacessível determinação das **causas** propriamente ditadas, a simples pesquisa das leis, isto é, das relações constantes que existem entre os fenômenos observados.” (COMTE, 19--., p. 24, grifo nosso).

estes, os indígenas mereciam “[...] tratamento por parte do governo que proporcionasse a evolução do estágio primitivo para o estágio científico (civilizado)”.

Em 1910, sob a influência dos positivistas, é criado o Serviço de Proteção aos Índios – SPI²⁶ – que passa a cuidar da questão indígena no país para levar em frente o projeto de assimilação e controle dos povos indígenas. A integração dos índios como uma estratégia de colocar o indígena no mercado de trabalho e submetê-lo à lógica imposta do modo de produção capitalista, ocorreu por meio de projetos de agricultura e de educação profissional, a criação de reservas e as políticas de aldeamento, que seguiram o modelo de violência contra esses povos.

A escola indígena passa a seguir os moldes das escolas rurais na década de 1940, nas palavras de Faustino (2010).

Eram construções de madeira, com infraestrutura precária, que atendiam turmas multisseriadas, assumidas por um único professor, com programas de ensino e material didático padronizados por todo o país. Nessas escolas, estudavam índios e não-índios, filhos de colono, trabalhadores rurais e demais moradores das proximidades (FAUSTINO, 2010, p. 35).

Pouco mais de vinte anos depois, quando o modelo capitalista no Brasil sofreu ameaças políticas abriu-se o espaço para a instauração de uma ditadura militar, o país vivia um novo contexto histórico e político. A ruptura política da década de 1960 garantiu a manutenção da ordem socioeconômica, mas trouxe consigo a alteração da estrutura política, para que a elite no poder pudesse preservar a ordem socioeconômica. No contexto da ditadura militar, em 1967, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que corroborava com a política do governo militar de pacificação dos povos indígenas (FAUSTINO, 2010, p. 36) e, desta forma, se os territórios que essas populações ocupavam fossem julgados de prima importância para o progresso nacional, sem o menor pudor a transferência forçada para outras regiões era não só realizada, como apoiada legalmente (FAUSTINO, 2006; 2010).

A FUNAI, de acordo com determinações do governo militar brasileiro, estabeleceu relações com a organização evangélica norte americana, *Summer Institute of Linguistics*–SIL, essa agência que inicialmente fora barrada pelos positivistas laicos no começo do

²⁶ A criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI – se deu no período final do século XIX e início do século XX, como resposta política à necessidade de resolver as questões indígenas, ante as questões da proclamação da República, a modernização do país, e a iniciativa de uma política de “proteção” aos índios (FAUSTINO, 2011).

século (FAUSTINO, 2006, p. 34), nesse período em diversas regiões brasileiras, “[...] missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos” (FAUSTINO, 2010, p.37). Comentando sobre a atuação dos organismos internacionais e sua atuação na política para educação escolar indígena, Monte (2000) fala sobre o papel do SIL explica que:

O Instituto Linguístico de Verão, ILV, é uma das importantes agências missionárias fundamentalistas norte-americanas que atuam na América Indígena há meio século, sobretudo por meio de processos educacionais em língua indígena. Tem como principal missão levar a palavra de Deus aos povos sem escrita, através de instrumentos como a escola, a alfabetização e a leitura em língua indígena. Seu trabalho, de alto poder corrosivo, mas muito aceito pelos estados nacionais, foi precursor de outras presenças missionárias de igrejas evangélicas em toda a América (MONTE, 2000, p. 120).

Faustino (2006; 2010) evidencia, ainda, que o propósito desta agência foi inserir os povos indígenas no sistema capitalista de mercado. Os “[...] objetivos do SIL eram a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo (venda da força de trabalho e consumo de produtos industrializados)” (FAUSTINO, 2010, p. 38). Iniciou-se, com a intervenção desta organização, um “novo” paradigma para a educação escolar indígena, a preservação da língua e, sobretudo, da cultura desses povos, a valorização do cotidiano imediato destas populações em detrimento de um conhecimento humano mais amplo a ser ensinado na escola. Essa valorização da língua e da cultura coaduna com as políticas e interesses internacionais de organismos que, após a Segunda Guerra Mundial, se preocuparam com um projeto de educação para as minorias (FAUSTINO, 2006, p. 36), legitimado por um discurso de garantir, por meio da educação, a construção de um mundo tolerante e que respeitasse as diferenças culturais para a garantia da paz.

As políticas de organismos internacionais como a UNESCO, a ONU e a OIT, afirma Monte (2000, p. 120), “desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva”, de revitalização da língua e da cultura das sociedades indígenas. A autora evidencia que estes mecanismos colaboraram

[...] para a fragilização do paradigma da educação indígena como meio legítimo para a integração e a assimilação do índio à sociedade nacional,

materializada pela doutrina do bilinguismo²⁷ e biculturalismo, executada até hoje em alguns países em suspeitosa cooperação com agências missionárias americanas (MONTE, 2000, p. 120).

As formulações políticas para as populações “vulneráveis”, assim como as políticas de inclusão, respeito à diferença, à diversidade cultural estão inseridas neste conjunto de reformas estruturais²⁸ e políticas mundialmente articuladas e irradiadas por organismos internacionais. Tais reformas expressam as respostas do sistema capitalista às crises que ocorreram a partir da década de 1970, e que se arrastam até os dias atuais.

Com o fim da ditadura militar no Brasil e a reabertura política ocorrida na década de 1980, os movimentos sociais começaram a se reorganizar e fazer uma série de reivindicações. Os movimentos indígenas contaram com o apoio de indigenistas e missionários de outras ordens religiosas, antropólogos e pesquisadores, oriundos dos programas de pós-graduação possibilitados também pela reabertura política.

Marcam esse período, medidas impostas pelos organismos internacionais, tais como, cortes de orçamento público que afetam diretamente os programas sociais, os gastos com a saúde e a educação, e o bem-estar da população (FONSECA, 1998; 2001). São medidas que representaram o controle exercido mediante concessão de crédito por parte dos países centrais que, exigiam ampla reestruturação política e econômica nos países periféricos tomadores de empréstimo.

Conforme Fonseca (1998; 2001) tal conjuntura sócio-histórica tem implicações profundas para a educação, pois os empréstimos ao financiarem os projetos educacionais brasileiros impõem modelos a serem seguidos. Desse modo, a reestruturação das bases

²⁷ Sobre as políticas de bilinguismo e multiculturalismo, Faustino (2006) faz um amplo estudo, em tese de doutoramento, e apresenta as origens destes conceitos como políticas, sobretudo Canadenses e Europeias para resolverem os contextos de crises e conflitos étnicos e econômicos existentes naqueles territórios, e que eram então resolvidos a partir de “ações afirmativas” e a manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade.

²⁸ Segundo Roberto Leher, “[...] o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional relacionado a educação, sendo o principal influenciador das reformas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos”, o autor explica que “[...] com a afirmação das políticas neoliberais – expressão da crise estrutural do capitalismo – os países periféricos e semiperiféricos deveriam abandonar o sonho de se converterem em Novos Países Industrializados, redirecionando os seus aparatos produtivos para o agronegócio e para a exportação de commodities mais ou menos manufaturadas, prioridades complementares ao capital financeiro – o principal beneficiário das divisas captadas nas exportações”. Desta forma, “[...] de um lado, o Banco faz juras de amor ao alívio à pobreza e, de outro, encaminha junto com o FMI, por meio de condicionalidades, as políticas de ajuste neoliberal de segunda geração. De um lado, convoca ONG’s e sindicatos-cidadão a se engajarem em seus projetos e, de outro, incentiva os governos a enfraquecer os sindicatos por meio de reformas sindicais e trabalhistas. No caso específico da educação apóia a fragmentação dos contratos dos docentes em municípios paupérrimos, a formação aligeirada de professores, a quebra do “monopólio” do saber docente por meio do uso intensivo de tecnologias educacionais e, se necessário, patrocina novas entidades dóceis à sua agenda” (LEHER, 2005).

capitalistas e a importância dada à coesão social preparam o terreno para as políticas internacionais, com suas amplas reformas da década de 1990, sobretudo no âmbito da educação escolar, e da educação escolar indígena. A seguir apresentaremos a contextualização da política e da legislação que assegura, no âmbito jurídico, como direito constituído e inalienável dos povos indígenas, a educação escolar indígena, e por extensão, a educação física nestas escolas.

2.5 Crises econômicas, mundialização financeira do capital e os ajustes políticos da década de 1990

Quando findou a Segunda Guerra Mundial e, os regimes totalitários como o Fascismo e o Nazismo foram derrotados, a economia americana se colocou como hegemônica e referência de desenvolvimento, foram criadas organizações internacionais que se encarregaram de garantir, fosse por meio de empréstimos e/ou acordos, a supremacia capitalista.

Com a hegemonia econômica do modelo americano de desenvolvimento nas duas décadas iniciais desse período, instituíram-se agências internacionais, como a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (AID – Agency for International Development) – responsável por promover políticas governamentais que favorecessem a manutenção da hegemonia da ordem capitalista, para isto utilizando-se de medidas afetas à educação -, a Organização das Nações Unidas e a UNESCO (CHAVES, 2008, p. 8).

Desses organismos emanou uma série de documentos, declarações, conferências e orientações, especialmente no que tange à educação, o reconhecimento da educação inclusiva para as minorias – judeus, curdos, sérvios, nesse contexto inicial e, posteriormente, abrangendo então as populações indígenas, num contexto mais específico. Essas orientações foram elaboradas como um novo código de ética que, sob a forma de empréstimo, dissimularam a expansão do mercado financeiro (CHESNAIS, 2005; ALVES, 2004).

A expansão é a tentativa de conter a crise que atinge o sistema capitalista, após a acumulação industrial do período pós Segunda Guerra Mundial. Netto e Braz (2005) afirmam que: “Entre o fim da Segunda Guerra e a passagem dos anos sessenta aos setenta,

o capitalismo monopolista viveu uma fase única em sua história, fase que alguns economistas designam como os ‘anos dourados’ [...]” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 205). Chesnais (2005) explica que, um processo de centralização do capital sob a forma financeira começa nos Estados Unidos, na década de 1950 e, na Europa, em meados dos anos 1960, tratando-se “[...] de um subproduto da acumulação industrial do período da ‘idade de ouro’” (CHESNAIS, 2005, p. 37). De tal modo que, a crise de 1974-1975 se manifestou com uma “quebra dos bancos” antes do “choque do petróleo”.

Com os vultosos valores resultantes do aumento do preço do petróleo, seguiu o que Chesnais (2005, p. 39-40) chamou de “reciclagem”, sob a forma de empréstimos e transferências de recursos aos países do “Terceiro Mundo”²⁹ que, sob certas condicionalidades, foram impostas pelos credores dos países centrais. O efeito “bola-de-neve” dessas dívidas, quando em 1979 o aumento das taxas de juros, levou a uma crise da dívida do “Terceiro Mundo”.

Esse endividamento dos países periféricos prepararam um terreno propício aos ajustes estruturais, isto porque “[...] a dívida tornou-se uma força formidável que permitiu a imposição de políticas ditas de ajuste estrutural iniciando-se processos de desindustrialização em muitos deles (CHESNAIS, 2005, p. 40). Foi nos anos de 1980, como explica Alves (2004, p. 34), que

[...] se constituiu as principais linhas de desenvolvimento do capitalismo global que, hoje, apresentam seus limites críticos. A ideologia da

²⁹ O termo Terceiro Mundo foi cunhado pela primeira vez na França com um propósito metafórico se referindo aos Estados-nação asiáticos e africanos que surgiram a partir da descolonização. Ahmad (2002) explica que, “[...] sempre foi notório por sua imprecisão e era, além disso, usado em diferentes contextos com sentidos altamente divergentes”, explica, também, que “[...] era intensamente político no modo com foi usado das primeiras vezes – uma maneira de falar da natureza insurgente do nacionalismo anticolonial, do movimento a favor do não-alinhamento, e de uma certa aspiração a um desenvolvimento relativamente independente nos países anteriormente colonizados” (AHMAD, 2002, p. 8). Segundo o teórico, “[...] esse termo, ‘Terceiro Mundo’ não nos chega como mera categoria descritiva para designar uma posição geográfica ou uma relação específica com o imperialismo [...]. Em suas duas dessas variantes, a maoísta e a diretamente nacionalista, o termo também pressupõe que o ‘Terceiro Mundo’, com seu Estado existente e suas formações de classe, e independentemente das deformidades dessas formações é uma alternativa real; de fato, um *locus* de resistência [] contra usurpações por parte dos outros dois mundos. Não o socialismo, mas o **nacionalismo** sempre foi designado pelos propagadores desse termo [] como a ideologia definitiva, memorável e imperativa do Terceiro Mundo (Há, naturalmente, ainda um outro uso desse termo que não tem pretensões teóricas e aplica a nomenclatura ‘Terceiro Mundo simplesmente aos assim chamados países em desenvolvimento, de Cuba à Arábia Saudita e da China ao Chad. Esse é um uso polêmico, uma questão simplesmente de linguajar comum [...]” (AHMAD, 2002, p.186-187, grifo do autor).

globalização, com sua pregação da desregulamentação financeira e da liberalização comercial (para os países capitalistas periféricos), do desmonte da legislação trabalhista e do ideário neoliberal de gestão da macroeconomia capitalista, constituiu-se como exigências da mundialização do capital [...].

O contexto de dívida pública dos anos 1980 permitiu a expansão do mercado financeiro e, gerou “[...] pressões fiscais fortes sobre as rendas menores e com menor mobilidade, []. No decurso dos últimos dez anos, foi ela que facilitou a implantação das políticas de privatização nos países chamados ‘em desenvolvimento’” (CHESNAIS, 2005, p. 42). A desregulamentação e a liberalização forçam os Estados que desejam colocar bônus do Tesouro nestes mercados liberalizados a se alinharem às práticas norte-americanas.

Explicando essa “ofensiva do capital”, Alves (2004, p. 36) assinala que “[...] ela atingirá a borda subalterna do sistema mundial na virada para a década de 1990, com as políticas neoliberais na América Latina, no Leste Europeu e na Rússia pós-soviética.” É esse o caminho para o entendimento de como as reformas de cunho neoliberal contextualizam a década de 1990.

O termo neoliberalismo possui vários significados; pode ser uma corrente de pensamento, um movimento intelectual organizado de representantes e defensores dos interesses da burguesia; ou, ainda, um conjunto de políticas adotadas pelo poder central do capital. Neste sentido, Harvey (2011) indica que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2011, p. 12).

Deste modo, estes direitos³⁰ perseguidos e propostos pelo neoliberalismo tem em comum a busca a um modelo ideal, do ponto de vista burguês, refere-se aos valores do pensamento liberal. A retomada das doutrinas liberais é comumente denominada neoliberal por justamente tratar-se de um momento histórico diferente. “A ideologia neoliberal retoma o antigo discurso econômico burguês, gestado na aurora do capitalismo, e opera

³⁰ Trataremos dos conceitos dos direitos burgueses, de cidadania e de emancipação, na terceira seção deste trabalho.

com esse discurso em condições históricas novas” (BOITO JÚNIOR, 1999, p. 23). Boito Júnior (1999, p. 23) explicita, ainda, que esta “ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia”.

Nesse novo contexto de operação sem barreiras (chamado de globalização), acentuam-se as contradições iminentes do capitalismo representadas na luta de classes que polarizam a riqueza e a miséria em polos opostos. Os apontamentos de Faustino (2006), ao estudar as políticas educacionais dos anos 1990 para educação escolar indígena, evidenciam que:

A política do Estado mínimo, da diminuição dos gastos do Estado e da racionalidade técnica tão defendida pelo marketing neoliberal visa, exclusivamente, combater as conquistas sociais dos trabalhadores e aumentar a concentração da riqueza e do poder nas mãos da classe dominante, única maneira de salvaguardar a ordem do capital (FAUSTINO, 2006, p. 117-118).

Sobre esse papel do Estado Mello (2009, p. 132) menciona que:

Com o esgotamento do keynesianismo³¹, são recuperados os princípios do pensamento liberal, agora conceituado como neoliberalismo e surgem questionamentos sobre o papel do Estado enquanto regulador da economia. Entretanto o que ocorre não é o afastamento das questões relacionadas diretamente com a ‘economia capitalista’, mas o afastamento do Estado em relação às questões sociais (MELLO, 2009, p. 132).

³¹ O estado de bem-estar-social foi uma política de Estado fundamentada nas concepções de John Maynard Keynes (1883-1946), um iluminista inglês (acreditava na razão, no convencimento, na moral e no social), interessado em sugerir algum tipo de reforma social. Keynes usa do conhecimento de que a sociedade capitalista é imutável, e chegará à perfeição e, para isso, ele trabalha no sentido de reformar o sistema capitalista, e encontrar respostas para os problemas do sistema por meio de regulamentações e intervenções estatais na economia. Para ele não era possível deixar a resolução dos problemas sociais para o mercado, tal qual se encontrava nas mãos da sociedade e da livre concorrência. Antes, era preciso tomar o controle e, para tanto, teorizava que o Estado voltasse a dar os andamentos econômicos da sociedade. O Keynesianismo esteve muito forte depois da crise de 1929 e 1930, suas propostas tinham por norte a revitalização do capitalismo, e para isto, um forte investimento estatal na economia, incentivando as indústrias de base e de transformação, o desenvolvimento de políticas públicas, a permissão à sindicalização, o atendimento às reivindicações trabalhistas por meio da elaboração de legislações protetoras do trabalho livre, acreditavam os pensadores dessa escola que incentivando o consumo se estimula a produção. Com base nesses pressupostos, o Estado conseguiu por um período manter o capital, sob a forma comumente chamada de *Welfare State*, ou de estado de bem estar-social, e estabelecer formas de manter a ordem econômica. Na próxima crise, a de 1970, essas idéias não dão mais conta de responder à crise e o Estado passa ser acusado como o grande culpado da crise (FAUSTINO, 2006; NETTO e BRAZ, 2007).

As intervenções estatais passaram a ser mínimas, apenas no sentido de garantir acesso a saúde e educação, menor intervenção na regulamentação do trabalho, as chamadas políticas de bem-estar social. No âmbito da educação, Faustino (2006) afirma que:

Nos anos de 1990 os centros do poder internacional formularam a política educacional para obter o controle sobre as decisões educacionais dos países periféricos colocando a escola a serviço dos interesses da economia de mercado. Esta reforma tem como objetivo político alcançar o consenso, controlar os conflitos sociais fazendo da educação uma via estratégica para que a democracia liberal leia-se, sistema capitalista, possa continuar sua existência e reprodução (FAUSTINO, 2006, p. 117-118).

Foi nesse contexto de políticas de “Estado mínimo” frente aos interesses sociais, no qual foram formuladas as atuais políticas educacionais colocando a escola a serviço dos interesses do mercado. Embutido em tal interesse encontra-se o objetivo de alcançar o consenso, controlar os movimentos sociais, permitir a continuidade da sociedade capitalista que reafirma o uso da escola e da educação para reproduzir e formar o sujeito individualista, tolerante e comprometido, com a construção da paz e da ordem, ou seja, com a manutenção de um *status quo* social (LEONEL, 1994; SOARES, 2004). Essa manutenção social exige que um sujeito que não conteste a ordem vigente, mas que se conforme e aprenda a conviver com as misérias que resultam da produção e reprodução do sistema social.

Um exame dos documentos (BRASIL., 1995; BRASIL, 1996; BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; DELORS, 1996) norteadores da educação atual, elaborados a partir daquele período, evidenciam a educação como principal recurso no cumprimento das metas e objetivos dos países centrais, representados por suas agências multilaterais. E, além disso, a educação institucionalizada³² tem servido, nos últimos 150 anos, como aquela que fornece conhecimentos, mão-de-obra qualificada, e a internalização dos valores – que legitimam os interesses burgueses – necessários à reprodução da sociabilidade capitalista.

Neste sentido, como podemos pensar a educação escolar indígena criada no seio da sociedade capitalista, e direcionada às comunidades indígenas, na atualidade, sob as bases

³² Nossa compreensão de educação não é pessimista, tampouco, vê na escola o objetivo único de reprodução do sistema capitalista. O simples fato de podermos pensar e questionar os objetivos, e a finalidade da educação e da educação escolar, nesta sociabilidade, é indicio de que podemos pensar a educação para além da reprodução social. Na terceira seção deste trabalho trataremos melhor do conceito de educação.

do multiculturalismo e da interculturalidade? A educação escolar indígena, bem como a educação física escolar indígena, estão fadadas a repetir as funções sociais da escola, no âmbito de formar para o mercado de trabalho, de fornecer conhecimentos úteis a este propósito e buscar o consenso tendo os indígenas como partícipes nesse projeto.

Exposto brevemente o contexto histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista como relação universal que engendra todas as instâncias da vida humana e, dentre estas mais especificamente a educação escolar indígena e a educação física, na seção seguinte nos propusemos a examinar, documentos e formulações elaboradas com o objetivo de referenciar/regulamentar as políticas educacionais relativas a essas especificidades. Inicialmente apresentaremos esses documentos, procurando identificar principalmente, que são apresentados como políticas de atendimento às reivindicações dos professores indígenas, mas que, para além de sua aparência seus discursos advêm verticalmente de formulações dos organismos internacionais decorrentes de interesses estratégicos do processo de reprodução e acumulação do capital.

3. DELINEAMENTOS POLÍTICOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: A RETÓRICA DOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.

Na seção anterior procuramos evidenciar como a formação da sociedade capitalista que substituiu o feudalismo como forma social de produção da vida engendrou as relações sociais, econômicas e políticas, tendo, ao longo de sua expansão, afetado as relações entre as diferentes populações humanas e, em decorrência, determinado a exploração europeia das populações indígenas no Brasil, e mais especificamente, como sucedeu esse processo no âmbito do território paranaense. Buscamos compreender também, como o processo de expansão capitalista afetou sobremaneira o desenvolvimento da educação pensada para as minorias, nesse caso, as populações indígenas. Procuramos argumentar que, no contexto das décadas finais do século XX, os ajustes internacionalmente planejados e impostos aos países periféricos, juntamente com a adoção de práticas político-econômicas neoliberais, se expressaram em políticas para a tolerância, em ações afirmativas, na elaboração de documentos cuja perspectiva de educação e de formação vai ao encontro da manutenção da ordem vigente.

Nesta segunda seção, apresentaremos, inicialmente, em forma de síntese, os dois documentos que consideramos relevantes para os propósitos de nossa pesquisa: o **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena –** (BRASIL, 1998), um importante documento na área da educação escolar indígena; e um documento das Nações Unidas, o relatório **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio** (NAÇÕES UNIDAS, 2003). Ao longo desse processo de exposição, apontaremos as categorias que serão tomadas como objeto de análise. Dentre elas, algumas estão em processo de análise e serão neste momento apresentadas de forma preliminar.

3.1. O Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas

O RCNE/Indígena foi elaborado pelo então Ministério da Educação e do Desporto, e publicado em 1998. É dividido em três seções: uma **Introdução**; a parte I - **Para Começo de Conversa**; e a parte II - **Ajudando a Construir os Currículos Escolares**. Na Introdução contextualiza-se e justifica-se a elaboração do documento. Nas duas partes seguintes: uma

voltada aos agentes, que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais e demais órgãos, ligados à execução da política educacional para as Escolas Indígenas, reúne fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta para a educação escolar indígena; A segunda pretende oferecer referências para a prática pedagógica de professores índios e não-índios, diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas.

Com uma leitura do conteúdo de cada uma dessas seções, nosso objetivo analisar o documento e identificar em sua retórica, a forma como apresenta uma suposta reivindicação dos professores indígenas, e como essa se mostra similar ao discurso de documentos das organizações internacionais para a educação na América Latina incluindo o Relatório Delors (UNESCO, 1996) e outros. Salientamos a importância da compreensão dos objetivos dessa política configurada por documentos emanados dos organismos internacionais, para além das aparências.

O RCNE/Índigena (BRASIL, 1998), em sua introdução, denota que a partir da década de 1970 as legislações que regulam a educação escolar indígena no Brasil avançaram no sentido de reconhecer a necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para estas populações. Evidencia, também, que as ações e a prática carecem de superações.

Afirma que os professores indígenas têm, nos últimos anos, insistido na necessidade de currículos mais específicos, mais próximos de suas realidades e demandas de seus povos. No âmbito das legalidades o documento assevera não existir entraves, argumentando que a Constituição de 1988 e a LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantem aos povos indígenas direitos a formas particulares de organização escolar (BRASIL, 1998, p. 11). Aponta, nesse sentido, existirem dificuldades relacionadas à falta de conhecimento para operacionalizar as práticas cotidianas, os objetivos a serem alcançados, e ainda, ações de órgãos locais de educação que podem também interferir na educação indígena.

O documento evidencia a necessidade de se considerar a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil afirmando que, construir e implementar uma proposta relevante e culturalmente sensível requer dos professores indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares em andamento em suas escolas (BRASIL, 1998, p. 12). Portanto, o Documento se coloca como instrumento para:

[...] a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de

estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p. 13).

Partindo desta proposta, o Documento coloca a escola como responsável, cada qual, pela construção de seu próprio referencial de análise, planejamento e construção curricular. Em outros documentos, como o Relatório Delors (1993), por exemplo, tal responsabilização sobre a escola é, também, colocada. O RCNE/Indígena apresenta-se, nesse sentido, como formativo, com vistas a subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas, trata dos “[...] fundamentos gerais de ensino e aprendizagem para todo o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998, p. 14).

Ainda na introdução, no subtítulo **Em busca de consenso**, ao explicar como e com quem foi elaborado, o RCNE/Indígena indica a existência de discussões coletivas realizadas em cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores indígenas, análises de práticas escolares indígenas documentadas e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área (BRASIL, 1998, p. 15). O texto foi redigido em duas versões, segundo o RCNE/Indígena, para a primeira versão:

[...] o MEC constituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores vinculados, em sua maioria, a ações de implantação e assessoria às escolas indígenas e à formação de professores índios. Paralelamente, através de um roteiro de discussão curricular, um significativo grupo de professores indígenas foi convidado a enviar suas reflexões para subsidiar a elaboração do texto. Foram também consideradas, na elaboração deste texto, propostas curriculares de algumas Secretarias de Educação e de Organizações Não-Governamentais entendidas como paradigmáticas (BRASIL, 1998, p. 15).

Tomando como referencia tais reflexões que partem de um roteiro de discussão curricular, indagamos: como podem reflexões roteirizadas balizarem a formulação de um documento que se propõe intercultural? Como afirmar que as reivindicações partem dos professores e comunidades indígenas sem que tenham ficado claro para os povos indígenas as origens e os objetivos de um referencial curricular? Quem roteirizou tal discussão? As questões políticas e econômicas internacionais que o MEC atendeu no contexto da implantação das políticas neoliberais (décadas de 1980 e 1990) foram discutidas com os indígenas para se afirmar que foi um documento que “[...] primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios [...]” (BRASIL, 1998, p. 3)?

Nas palavras do RCNE/Indígena:

Finalizada a redação de uma primeira versão do documento, este foi submetido a avaliação por um conjunto, ainda mais amplo, de educadores, especialistas e instituições – indígenas e não-indígenas – envolvidos com a questão da educação escolar indígena. As contribuições advindas desses pareceristas serviram para aprimorar e enriquecer o texto original (BRASIL, 1998, p. 15).

Da mesma forma que os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), elaborados por equipe do MEC no mesmo período, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) apresentando uma lista de consultores ao final, não explicita bem quem são os teóricos, os especialistas e as instituições envolvidas em tal parecer. E, portanto, questionamos: como um documento que a todo momento afirma se contrapor ao projeto dito “ocidental” na escola indígena segue *ipsis litteris* a recomendação de centros do poder europeu como a UNESCO? No caso dos PCNs, o consultor técnico da equipe brasileira que fez a reforma curricular foi o europeu, psicólogo evolucionista César Coll Salvador³³ (BRASIL, 1997) cujo pensamento e obras foram amplamente divulgados e comercializados pelas maiores editoras brasileiras.

Em consonância com as determinações do governo neoliberal brasileiro, na década de 1990, o MEC adotou essa corrente teórica na reforma curricular brasileira que passou a influenciar toda a rede de ensino, tanto da educação básica como superior uma vez que as obras de Coll, Perrenoud, Morin e outros europeus são maciçamente traduzidas e divulgadas por diferentes veículos de comunicação (FARIA, 2002).

Na parte I do RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), intitulada **Para Começo de Conversa** apresentam-se os “fundamentos gerais da educação escolar indígena” apoiando-se em conceitos tais como a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade, conhecimentos indígenas, autodeterminação, educação na perspectiva intercultural, comunitária, específica e diferenciada, pois, para o Documento o “Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e na maioria das situações, línguas próprias” (BRASIL, 1998, p. 22).

A questão da multietnicidade, da pluralidade e diversidade³⁴ são termos recorrentes e carecem de melhor análise, pois em nossa pesquisa pudemos observar que se evidenciam poucos estudos que se propõem a tratar numa perspectiva materialista histórica esses termos, e quando o fazem são raras vezes lidos e pouco citados na produção científica brasileira.

³³ César Coll Salvador é professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola. No Brasil atuou como consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

³⁴.Trataremos destas questões na seção três deste trabalho.

A Europa vem, desde a fundação da UNESCO em 1945, formulando um discurso sobre a importância da diversidade cultural existente no Brasil:

Essa grande república tem uma civilização que se desenvolveu pelas contribuições diretas de diversas raças. Sofre menos de que outras nações os efeitos de preconceitos [...]. Não estamos muito bem informados sobre os fatores que produziram uma situação tão favorável e, em várias maneiras, exemplar. As especulações gerais não são mais suficientes no atual estado das ciências sociais. Devemos ter especialistas que pesquisam no campo. Devemos aprender deles exatamente o porquê e como fatores sociais, psicológicos e econômicos contribuíram, em vários graus, para possibilitar a harmonia que existe no Brasil (UNESCO, 1951, p. 4).³⁵

Consideramos essa ideia, de que o Brasil é uma república desenvolvida pela contribuição de várias raças e que sofre menos dos efeitos do preconceito, equivocada. O estudo de Silva (2012) sustenta a hipótese de que o racismo e o preconceito têm, em sua base objetiva, “[...] a exploração do trabalho escravo, que impõe limites ao desenvolvimento dos indivíduos negros enquanto integrantes do gênero humano” (SILVA, 2012, p. 12). Não pensamos ser possível considerar a exploração do trabalho escravo como colaboração para o desenvolvimento do país, antes, entendemos que foi necessário naquele momento de expansão originária do capitalismo a exploração dessa forma de trabalho.

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, no ensino fundamental e médio no Brasil, as investigações sobre o racismo e a escravidão estão na pauta do dia nas discussões acadêmicas ou não (SILVA, 2012, p. 9) e mais recentemente a Lei 11.645/2011 incluiu, também, o ensino da cultura indígena como obrigatória nesses níveis de ensino. Políticas de ação afirmativa, projetos de cotas para a garantia do acesso de negros, estudantes indígenas e estudantes de escolas públicas aos cursos superiores, entre outras políticas de ação afirmativa que se apoiam na negação do racismo, são um exemplo de que ainda hoje o preconceito existe de fato no Brasil, ao contrário do que quer induzir o discurso da UNESCO (1951).

Conforme Faustino (2006), a UNESCO, a partir de 1950, não só contratou especialistas brasileiros para realizar pesquisas sobre a diversidade cultural, como disseminou

³⁵ Thus, the General Conference of Unesco in Florence recommended for the 1951 programme of the Organization a study of racial relations in Brazil. This great republic has a civilization which has been developed by the direct contributions of different races. And it suffers less than other nations from the effects of those prejudices which are at the root of so many vexatious and cruel measures in countries of similar ethnic composition. We are as yet ill-informed about the factors which brought about such a favourable and, in many ways, exemplary situation (UNESCO, 1951, p. 4, tradução minha).

amplamente o estruturalismo francês e o culturalismo norte-americano na academia brasileira influenciando a produção no campo da antropologia, ciências sociais, educação e outras áreas.

Em relação à educação indígena, os estudos de Florestan Fernandes (1975) e Egon Schaden (1976), apontaram uma necessária reflexão sobre as trajetórias, os significados, as diferentes visões de mundo, as culturas e as línguas dos diferentes povos, frutos de gerações passadas em constante reelaboração, criação e desenvolvimento.

No contexto das reformas neoliberais das décadas de 1980 e 1990, por influência da UNESCO, da mobilização de antropólogos como Roberto Cardoso de Oliveira e das reivindicações dos movimentos sociais, tal diversidade cultural adquire garantias legais na América Latina. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 instituiu a obrigatoriedade do reconhecimento e respeito à diversidade. As reformas educacionais que se seguiram, LDB, diretrizes, parâmetros curriculares e demais documentos, foram elaboradas em consonância à Constituição que é a lei maior.

Sobre os conhecimentos indígenas o RCNE/Indígena é enfático ao afirmar que:

[...] os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais (BRASIL, 1998, p. 22).

Sem informar os aspectos históricos da constituição da escola universal europeia criada a partir da Revolução Francesa; do contexto de criação do sistema capitalista que expropria e concentra os meios de produção (principalmente a terra) nas mãos de uma pequena parcela da sociedade; bem como do domínio do Estado burguês sobre as instituições; o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), pragmaticamente, relaciona o pensar a organização do currículo e da escola privilegiando as concepções indígenas do mundo e do homem, as suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa, desvinculando estes elementos da relação social universal.

Não há nenhuma dúvida quanto ao fato de que não é apenas o mundo ocidental que produz conhecimento, porém a sociedade capitalista valida legitima e dissemina apenas o conhecimento e o pensamento que não revolucionam sua estrutura de funcionamento. E, esse reducionismo do conhecimento que se quer para a escola indígena, em nosso entendimento

impõe limites ao desenvolvimento dos indivíduos indígenas enquanto integrantes do gênero humano.

Nesse sentido, caberia perguntar: por que os centros de poder do capital estão fazendo apologia ao conhecimento indígena cuja fonte universal é a reciprocidade, o uso coletivo da terra e dos demais meios de produção?

Entendemos que o modo de viver das sociedades indígenas produziu conhecimentos, representações e explicações complexas sobre a realidade, mas nosso questionamento se dá no sentido de refletir sobre a forma como este conhecimento poderia ser institucionalizado nesse sistema? De que forma os conceitos, as vivências, as experiências indígenas são transportadas para a escola? Visto que “[...] a ocorrência de uma inversão conceitual que ao ser transposta para o currículo promove a “folklorização” da cultura uma vez que a fragmenta deslocando-a do contexto originário em que foi elaborada para transformá-la em conteúdos escolares” (FAUSTINO, 2006, p. 156).

Dentre os conceitos utilizados pelo RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) para fundamentar o trabalho na escola está o de autodeterminação que, em síntese, é apresentada pelo documento como o direito de decidir o próprio destino, fazer escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Da mesma forma, em relação à “comunidade educativa indígena”, o documento afirma que tais sociedades dispõem de processos próprios de socialização e formação, com momentos que combinam espaços formais e informais, e que “[...] a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado [vejamos como fica bem explicitada a concepção defendida pela UNESCO em todos seus documentos da área de educação]. Também a comunidade possui sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Em nenhuma sociedade a escola ou os sistemas escolares foram ou são compreendidos como o único lugar de transmissão de conhecimentos. Isso é extremamente óbvio desde a antiguidade, e os povos indígenas tem muita clareza sobre isso. Aliás, grande parte das etnias, no Brasil e em diferentes partes do mundo, compreendem as limitações e precariedade da escola nesse sistema. Ainda não amplamente divulgada de forma escrita, o entendimento dos indígenas sobre o que é a escola na sociedade capitalista, fica explícito em todos os eventos da área onde há participação dos grupos étnicos³⁶.

³⁶ Aqui nos referimos mais explicitamente às falas dos indígenas Kaingang e Guarani no Evento: III Encontro de Educação Superior Indígena, realizado no Paraná (UFPR/Campus Litoral), em 2011.

É antiga e famosa a carta de um cacique indígena norte americano ao governo dos Estados Unidos³⁷ explicando porque não queriam a educação escolar do sistema capitalista, uma vez que suas concepções de trabalho e formação humana não guardam nenhuma relação com exploração, mais valia e acumulação.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a concepção de sociedade, trabalho, educação, ensino e aprendizagem em que se fundamenta o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998). Essa concepção é de fundamental importância para compreender o ideário que norteou a elaboração deste documento e das políticas para a educação escolar indígena que ele buscou condensar.

O documento (BRASIL, 1998) chama atenção para as contribuições que uma escola específica e diferenciada pode dar ao exercício da cidadania indígena. O que seria a cidadania³⁸ indígena em uma democracia capitalista senão a padronização de um sujeito universal no qual o sistema tenta enquadrar a todos?

O RCNE/Indígena afirma que esse projeto só poderá se concretizar mediante a participação direta dos povos indígenas, através de suas “comunidades educativas” (BRASIL, 1998, p. 24).

Conforme determinação do Banco Mundial por meio de suas **Diretrizes Operacionais**, sendo a primeira OMS 2.34 datada de 1982, a OD 4.20, 1991³⁹ (BANCO MUNDIAL, 1991) para o bom resultado das ações dos organismos entre os povos indígenas é fundamental a participação e o consentimento das comunidades. Esse princípio também é adotado pelo Relatório Jacques Delors (1996), que foi encomendado pela UNESCO a uma comissão de especialistas de diferentes países do mundo. Esse Documento ao afirmar que os principais contribuintes para o sucesso das reformas educativas são: “[...] em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional” (1996, p. 25). Ao explicar a política para a tolerância propagada pelas agendas dos organismos internacionais, Faustino (2006) evidencia que o “Relatório Delors, atribui à educação dos diferentes grupos étnicos um papel fundamental” e, portanto, foi “traduzido e divulgado em todos os países membros das Nações Unidas com o objetivo de instituir uma política internacional de educação que forme cidadãos tolerantes, aptos a viverem em paz sob a imposição de um sistema de extorsão cuja tendência é aprofundar as desigualdades do

³⁷ Conforme, Brandão, C.R. O que é Educação. Brasiliense, 1998.

³⁸ A questão de cidadania será discutida na seção três deste trabalho.

³⁹ DAVIS. H. Shelton. The World Bank and Indigenous People. World Bank, WD, 2005

mundo, servindo-se da educação como estratégia de coesão [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 59-60). Sendo a questão da participação um discurso hegemônico entre os organismos; cabe investigar a qual concepção teórica e de ensino e aprendizagem está relacionada? É preciso investigar o que na agenda de reformas da educação determinaram essas concepções.

Sobre as características desta Escola Indígena, afirma o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) que ela é: **Comunitária; Intercultural; Bilíngue/multilíngue; Específica e Diferenciada**. Explicando melhor esses conceitos, assevera que ela tem que ser “[...] conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios”. E, continua, recomendando que a escola deve “[...] reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política” (BRASIL, 1998, p. 24).

A busca pela coesão social é um discurso ocidental capitalista, cujas origens remontam ao pensamento liberal clássico⁴⁰ tendo sido revitalizado nos documentos da política educacional formulada pelos organismos internacionais a partir dos anos de 1980 com base nos pressupostos do neoliberalismo. Em seu Prefácio, o Relatório Delors (DELORS, 1996, p. 11) afirma que a educação é “[...] um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” O Relatório Delors, reafirma que, dos quatro pilares basilares da educação, o mais importante é o aprender a viver juntos,

[...] desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (1998, p. 19).

O objetivo da disseminação desse ideal de paz com uma linguagem messiânica é, obviamente, a conformação de classe. Nosso objetivo ao trazer o Relatório Delors (1996) foi enfatizar que as recomendações de uma escola indígena diferenciada e específica faz parte de uma agenda internacional de reformas educacionais, e como tal pretende antes a manutenção

⁴⁰ Ver, por exemplo a Carta sobre a Tolerância de John Locke e o Tratado sobre a Tolerância de Voltaire.

do *status quo* capitalista e as misérias por ele produzida, ao acesso das minorias às riquezas humanas.

Educar para a coesão social, utilizar o discurso de paz, de um desenvolvimento humano que leve a paz e afirmar que a escola, a educação serão capazes de cumprir essa tarefa, é uma boa estratégia usada pelos organismos internacionais para desviar o foco de um sistema econômico que expropria, explora e coloca milhões de pessoas para viver em condições miseráveis de vida e trabalho. Reproduz-se, com novo discurso, os ideais da criação da escola no século XIX, pelas classes dominantes, cujo objetivo era/é conformação dos sujeitos à ordem social.

As reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais – UNESCO, BM, ONU, por exemplo – advogam a necessidade de respeito à diversidade e ao reconhecimento do pluralismo como forma de promover o entendimento entre os povos (FAUSTINO, 2006). Em contrapartida, à medida em que se afirma nos documentos a necessidade do respeito e reconhecimento das diferenças, essas agências instituem parâmetros internacionais para produzir uma educação mundial cada vez mais padronizada e ocidentalizada, com o objetivo de criar um modelo de ser humano genérico (RIZO, 2005).

A UNESCO em seu documento *Empleo de las lenguas vernáculas em la enseñanza*, mostrou que

Em meados das décadas de 1930 a 1940, em decorrência do fracasso da educação indígena, foi necessário desenvolver novas experiências, principalmente com a ideia de uma educação bilíngue, utilizando a língua nativa como meio de instrução nos primeiros anos de escola [...] (UNESCO, 1954, p.82)

O RCNE/Indígena defende também a ideia de um “bilingüismo simbólico”, alegando que, “[...] a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (BRASIL, 1998, p. 25). Incluindo nesta consideração aqueles povos monolíngues em língua portuguesa. Reafirmando por fim, que a escola é específica e diferenciada, na medida em que é “[...] concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 25).

Ainda na primeira parte do documento, o tópico **Educação Escolar Indígena no Brasil**, apresenta um histórico demasiadamente simplificado da estrutura econômica, política e social. Contrapõe a escola integradora e a pluralidade cultural, resumindo cinco séculos de

contato dos povos indígenas no Brasil e os exploradores europeus que aqui chegaram, no seguinte parágrafo:

Essas tendências [integração, e pluralismo cultural] formam a base da política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A idéia da integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 80 deste século, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998, p. 26).

Evidenciamos que o Referencial afirma sua crítica⁴¹ à escola permeada do discurso de objetivo de homogeneização, transmissão de conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia e a utilização da língua indígena apenas como meio de tradução e facilitador de aprendizagem. Sobre essa crítica ao discurso da escola, Faustino (2006, p. 19) afirma que:

Isolando-a do contexto nacional e internacional em que foi planejada, elaborada e divulgada e comparando-a a antiga “Educação para os índios”, coordenada nos últimos cinquenta anos pela agência missionária evangélica norte-americana *Summer Institut of Linguistics*, de fato, a política da educação escolar indígena atual pode se tornar objeto de júbilo acadêmico, pois representa considerável avanço legal (FAUSTINO, 2006, p. 19).

Sem estabelecer relação com o contexto histórico, questões econômicas e políticas internacionais, o RCNE/Indígena informa que em meados dos anos de 1970 houve mudanças na forma de lidar com a população indígena. “Ocorre a mobilização de setores da população brasileira para criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 27). O Documento menciona que, o movimento indígena tomou forma acompanhando o movimento da sociedade nos últimos anos de ditadura militar no país. Em consequência, as sociedade indígenas se articularam com as organizações não-governamentais, afirmando direitos e exigindo mudanças nas relações com os povos indígenas. Ao enfatizar e atribuir ao papel dos movimentos sociais as mudanças ocorridas na atual política de educação escolar indígena, omite-se o papel dos organismos e agências internacionais ocidentais na condução desse processo. Não se faz, no Referencial, referência à ditadura militar no país e sua ligação com o centro do poderio do capital – os EUA – no

⁴¹ Dentre os muitos questionamentos que emergiram ao desenvolvermos essa seção, estão: Se a escola é o único instrumento utilizado com objetivo de homogeneização? A escola teria a capacidade de, ao transmitir conhecimento, esvaziar o indígena de todas as suas práticas? Questionamos ainda, sobre as outras instâncias da vida indígena o quanto afetam esse processo? Entendemos plenamente que não é possível no estudo proposto e no prazo para execução desta pesquisa, esgotarmos essas questões, entretanto, não podíamos deixar de elencá-las.

combate e repressão aos movimentos sociais operários e a valorização/exaltação de movimentos culturais justamente porque estes não contestam, diretamente, a lógica do sistema capitalista. As bandeiras dos movimentos culturais reivindicam, principalmente, reformas, inclusão; aproximando-se das ideias liberais e afastando-se dos movimentos e das teorias revolucionárias.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) salienta que as organizações às quais se juntaram os movimentos indígenas estruturaram-se objetivando a luta pelos territórios e outros direitos indígenas, reunindo expressivos números de etnias indígenas, participaram associações de professores, agentes de saúde indígenas, intensificando-se a realização dos encontros de professores sobre a educação indígena. Nesses encontros teriam sido discutidas questões afetas à escola que os índios queriam, resultando em documentos de reivindicações e princípios de uma educação escolar indígena diferenciada. Como entender essa nova política educacional indígena?

Faustino (2006, p. 231), afirma que no período a educação para os índios começa a ser melhor enquadrada nas proposições e em,

[...] um novo discurso, baseado, segundo Cunha (1990), em referenciais teórico-ideológicos de instituições como o III – Instituto Indigenista Interamericano, vinculado oficialmente à OEA – Organização dos Estados Americanos. Por meio da Portaria n. 75, de 1972, FUNAI/SIL, foram estabelecidas as diretrizes que visavam uma ação intensa e conjugada, SIL/FUNAI, MOBREAL/FUNAI e MEC/FUNAI, objetivando um amplo e rápido processo de alfabetização para os povos indígenas [...] (FAUSTINO, 2006).

Tendo em vista as críticas internacionais recebidas em relação ao tratamento dado aos povos indígenas, “[...] O Estado teve o cuidado de adotar um modelo de atendimento às populações indígenas obtendo, além de um certo reconhecimento científico, uma ampla aceitação, sendo referendado por organismos internacionais como ONU, UNESCO, OIT e outros” (CUNHA, 1990, p. 70).

Passando ao largo dessas questões que evidenciam a dependência histórica do Brasil e de outros países periféricos da América Latina em relação às políticas econômicas internacionais ocidentais, bem como as políticas educacionais que inclui a educação escolar indígena atual, ao reunir professores indígenas de diferentes grupos étnicos do Brasil, com a ênfase em um discurso de mudanças, participação e avanços legais, omitiu-se a presença de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004) pelo sistema capitalista.

Com esse encaminhamento, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) incorpora e reproduz o discurso oficial dos organismos internacionais: de que os problemas são locais e as conquistas são frutos de suas lutas e mobilizações. Assim, omite-se o fato de que a propriedade privada da terra e dos demais meios de produção, a exploração da força de trabalho dos expropriados, o lucro e a acumulação são o coração desse sistema, altamente protegido pelo Estado burguês, suas leis, seus exércitos, o poderio bélico e uma forte couraça ideológica que nenhuma luta de caráter cultural isolada será capaz de atingir e transformar.

Seguindo uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004), conforme explica Faustino (2006), a partir do final dos anos de 1980, no contexto da crise econômica e adoção do neoliberalismo, as constituições latino-americanas, sob a orientação dos organismos internacionais, incorporaram um conjunto de direitos para a proteção das minorias “[...] fundamentadas no discurso de reconhecimento da diversidade étnico-cultural, da autonomia, da participação e da interculturalidade” (FAUSTINO, 2006, p. 54).

Evidenciando apenas alguns “[...] marcos legais mais importantes” (BRASIL, 1998, p. 28), o RCNE/Indígena atribuiu grande poder ao movimento indígena, como se este, por si só, fosse capaz de, no mesmo período nos anos de 1980 e 1990, incluir o direito à diferença e a educação bilingue em todas as Constituições e legislações do mundo – desde os aborígenes no Canadá, na Oceania, os povos indígenas das Américas, da Ásia e grupos étnicos na África e Europa. Como o movimento indígena e os movimentos sociais, de forma geral, não estão unificados internacionalmente, faz-se, nestes Documentos, ampla apologia das realidades locais, das particularidades de cada grupo ou segmento social que luta por bandeiras específicas; o que está em atuação é a universalidade das relações capitalistas com suas estratégias de exploração e dominação unificadas internacionalmente.

O RCNE/Indígena afirma que “Paradoxalmente, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas, tantas vezes negadas pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, são hoje reconhecidas e valorizadas, abrindo espaço para a aceitação da diferença e do pluralismo (BRASIL, 1998, p. 30).

Anunciadas estas ideias como grande novidade e conquistas legais dos movimentos indígenas a partir da Constituição de 1988, deixa-se de informar que os organismos internacionais vem construindo essa política de diversidade e inclusão com o Brasil e outros países de diferentes partes do mundo, como estratégia de consenso e combate aos movimentos revolucionários há décadas; tendo logrado mudanças em todas as constituições latino-americanas no contexto das reformas neoliberais dos anos de 1980 e 1990. Uma leitura

de apenas alguns documentos (UNESCO, 1951; UNESCO, 1954; UNESCO, CEPAL, OEA, 1979; UNESCO 1982) evidencia essa questão.

Analisando o discurso de reconhecimento e valorização da diversidade, Faustino (2006, p. 295) afirma que, o “[...] projeto da diversidade cultural enfatizou a questão da cultura atribuindo à educação intercultural e bilíngüe a responsabilidade pelo alívio da pobreza e promoção da autonomia dos povos indígenas.” Para a autora,

Com esta estratégia, o Estado absorveu demandas tentando transformar elementos da mobilização política indígena em política indigenista oficial. A educação escolar que fazia parte das reivindicações radicais do movimento indígena por transformação social foi redirecionada, nos anos de 1990, para o interior da escola enfatizando a identidade, a língua, o cotidiano, o material didático específico e o “treinamento” dos professores (FAUSTINO, 2006, p. 295).

Assegurados constitucionalmente os direitos dos povos, o RCNE/Indígena aponta a abertura de novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural.

São direitos coletivos dos povos indígenas, entre outros, o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. A elaboração de normas jurídicas internacionais para os povos indígenas vem obrigando países e organismos internacionais a repensar muitas das concepções tradicionais sobre os direitos humanos (BRASIL, 1998, p. 30).

Questionar sobre o âmbito do direito, das legislações conquistadas, sobre as elaborações jurídicas, a emancipação política, e como esta concepção do estado burguês permite que exista tal “igualdade de direitos”, é importante para compreendermos o movimento indígena e como o Estado burguês atende tais reivindicações⁴².

No que se refere à legislação, o Referencial (BRASIL, 1998) aponta a Constituição brasileira de 1988 como marco que rompe com a tradição de política integracionista e reconhece os direitos à prática de suas formas culturais próprias, de sua organização social, costumes línguas crenças e tradições, bem como dos direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas. Apresenta o dever do Estado para com a reafirmação e

⁴² Na seção três trataremos das questões de Estado, Emancipação Política, Cidadania e Educação, fundamentando nossos argumentos com os autores: Marx (2010); Mészáros (2010); Wood (2003); Harvey (2011); Tonet (2002; 2005; 2007).

valorização das culturas e línguas indígenas. E coloca a escola como responsável para que isso ocorra. Nos termos da Constituição:

O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras (BRASIL, 1998, p. 32).

A escola é, portanto, eleita como instrumento capaz de salvaguardar os saberes e as tradições indígenas. A grande responsável por perpetuar os modos tradicionais de vida, que já não são possibilitados devido à expropriação de seus territórios.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), elaborado sobre determinações de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004), coloca sobre a escola a responsabilidade por valorizar e perpetuar os “saberes”, os modos de vida e a cultura indígena sem evidenciar a contradição que engendra uma ideia como essa em uma sociedade de classes cuja função da escola, historicamente é sua reprodução, contribui-se para a criação de uma esperança, uma ilusão ou, porque não dizer: da perpetuação da ideologia burguesa, que no atual momento histórico, habilidosamente, se apresenta com as vestes da diversidade.

Qual é o papel da escola? Por que os ideólogos dessa política querem fazer crer que a escola é capaz de resolver questões que advém de um sistema de uma relação social maior? No início da década de 1990, como referência à organização curricular de mais de 180 países do mundo, o Relatório Delors considera que, “[...] em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 1996, p. 51). Afirma ainda que, a “[...] educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (DELORS, 1996, p. 54).

Omitem os formuladores da nova política educacional que as injustiças sociais, a exclusão, a miséria, o analfabetismo, a fome que assola grandes regiões e diferentes povos no mundo, são resultado de uma sociedade de classes, baseada na exploração do homem pelo homem, sendo estas imanentes ao sistema capitalista. O reconhecimento da diversidade cultural imposto aos currículos escolares não promoverá a paz em um mundo que perpetua a extrema riqueza concentrada nas mãos de alguns e a miséria distribuída para milhões, antes, é uma prática com o objetivo de velar essa realidade.

Para assegurar a responsabilidade da escola com a cultura, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) apresenta os seguintes Decretos: Decreto Presidencial n. 26/1991, que transfere ao MEC a competência de organizar as ações referentes à educação escolar indígena. Em decorrência deste, a Portaria Interministerial n. 559/1991 estabelece as formas e ações, as condições pelas quais o MEC irá coordenar tais ações. O Decreto n. 1.904/1996, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, entre outras ações assegura uma educação escolar diferenciada, respeitando o universo sociocultural indígena (BRASIL, 1998, p. 32). Para consolidar essa legislação educacional, apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 – em seus artigos 78 e 79, que tratam especificamente da educação escolar indígena. Explica que o texto da LDB acentua o bilinguismo e a interculturalidade que pode ser identificado no seguinte comentário:

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena (BRASIL, 1998, p. 33).

Ao tratar da inclusão dos “saberes indígenas”, é legalmente estabelecido o direito a um calendário escolar próprio, o que segundo o Referencial, “[...] permite inovações originárias de concepções e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais” (BRASIL, 1998, p. 34) onde se situam as escolas indígenas.

Os dispositivos legais visam evidenciar a especificidade da educação escolar indígena e asseguram sua liberdade de construção e criação. Baseada no respeito aos saberes, às práticas e ao patrimônio intelectual dos povos indígenas a legislação garantiria a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades (BRASIL, 1998, p. 34).

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) apresenta os instrumentos internacionais que emanam de organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU) e, Organização dos Estados Americanos (OEA), afirmando que foi efetiva a participação de lideranças indígenas nos fóruns internacionais, denunciando situações extremas, apresentando reivindicações e formulando propostas.

Como primeiro instrumento internacional que reconheceu direitos mínimos aos povos indígenas, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) apresenta a Convenção n.º 107 **Convenção**

sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes, de 1957, adotada pela OIT contendo 37 artigos e estabelece “[...] proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas.” A Convenção ainda estabelece “[...] que os Estados signatários devem adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional que possa afetar a imagem e os direitos dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 35). Essa Convenção recebeu críticas por seu “[...] viés integracionista e por assumir que as decisões relativas ao desenvolvimento dos povos indígenas eram de competência dos governos e não das comunidades indígenas” (BRASIL, 1998, p. 35).

O Referencial (BRASIL, 1998) aponta que esta Convenção foi revista no final dos anos 1980 e deu origem a Convenção n. 169. Esta Convenção reconhece caber aos povos indígenas a decisão sobre as prioridades em matéria de desenvolvimento, o direito de participar dos planos e programas governamentais que os afetem. Reconhece, também, a diversidade étnico-cultural, afirmando que esta deve ser respeitada em todas as suas dimensões. Prevê a participação na formulação e execução de programas de educação, o direito de criar instituições e meios de educação próprios, alfabetizar suas crianças na própria língua e na língua oficial do país onde vivem. A seguir o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) cita dois documentos, na época ainda em discussão, voltados à proteção dos direitos indígenas: a **Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas** (ONU, 2009); e a **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas** (OEA, 2009).

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, já aprovada⁴³ pela ONU, assegura o direito de controlar instituições e sistemas educacionais, usar a própria língua, métodos de ensino e aprendizagem e culturais próprios. Já o projeto⁴⁴ da Declaração da OEA (2009), também afirma que os indígenas têm direito a programas educacionais com currículos, materiais didáticos e formação docente próprios.

Analisando o contexto de formulação dessa legislação, Faustino (2006) apresenta alguns aspectos históricos importantes. Sobre as reformas políticas, somos informados pela autora que, “[...] habilidosamente, a reforma estrutural do Banco [Mundial] absorveu, no plano do discurso, as críticas provenientes dos movimentos sociais, traduzindo-as em políticas indigenistas internacionais” (FAUSTINO, 2006, p. 135). Assim, o “[...] novo projeto

⁴³ A ONU aprovou na 107ª Sessão Plenária de 13 de setembro de 2007 a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

⁴⁴ A OEA possui um grupo de trabalho encarregado de elaborar o projeto de Declaração Americana sobre os direitos dos Povos Indígenas, com calendário definido de reuniões e discussões para atingir um consenso sobre a declaração (OEA, 2009).

de integração por meio da participação dos povos indígenas vem sendo elaborado pelos diversos organismos internacionais e conduzido pelo Banco Mundial na última década” (FAUSTINO, 2006, p. 136). Citando os “instrumentos internacionais” a autora nos informa que, nesse período final do século XX,

[...] as ações destes organismos se intensificaram concentrando-se em ‘reconhecer’ (Convenção 169-OIT/1989; Declaração de princípios sobre a tolerância UNESCO-1995), ‘atender’ (Diretriz Operativa 4.20-Banco Mundial/1991) algumas demandas dos povos indígenas, ‘pacificar’ os conflitos em regiões de interesse econômico mundial promovendo a formação de organizações dispostas ao diálogo para garantir a participação destes povos nas decisões sobre desenvolvimento emanadas dos países centrais (FAUSTINO, 2006, p. 136).

Compreender como e com quais objetivos as reformas foram elaboradas e conduzidas, estabelecer a relação do contexto econômico, político e social do período em que ocorreram, ajuda-nos a aprofundar os conhecimentos sobre o tema e questionar se reivindicações foram naquele momento atendidas, ou reformulações foram impostas.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) afirma que a educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue (ou multilíngue) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas; e, que, a escola é uma instituição integrada ao cotidiano indígena, mas de origem externa ao universo sociocultural indígena, tendo sido usada, historicamente, como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural. A escola é vista como “palco de tensão” onde questões podem ser colocadas em forma de “diálogos”:

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (BRASIL, 1998, p. 36).

O Referencial (BRASIL, 1998) exalta as questões culturais e políticas, desconsiderando as questões econômicas: apropriação das terras, exploração da força de trabalho, acúmulo de riquezas pelos latifúndios, fome, miséria, abandono, doenças, construção de hidrelétricas, destruição total do meio ambiente habitado pelos grupos. Quando estas questões são mencionadas, a elas é atribuído um caráter eminentemente político e

cultural, destacando a escola como um potente instrumento capaz de resolvê-los. Tenta-se, assim, direcionar a atenção e a luta dos indígenas diretamente para a instituição escola como articuladora da construção do projeto histórico de grupo, atuando na criação de associações, dentre outras ações, que estão aquém das possibilidades da escola.

Cabe dizer que, as lutas indígenas desde que os exploradores aqui chegaram tem sido uma combinação de estratégias nativas historicamente utilizadas pelos grupos (MOTA, 2009; FERNANDES, 2003; TOMMASINO, 2005), no combate aos inimigos, aliadas às estratégias desenvolvidas pós-contato. Embora seja intuito do sistema, por meio de seus organismos, controlar e conter as lutas e resistências sociais, as instituições não-indígenas, como a escola, as associações e outras são utilizadas pelos indígenas com prudência justamente por saberem de sua limitação política. Nesse sistema, a escola se torna uma boa instituição para os expropriados na medida em que possibilitar-lhes o pleno acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas potencialidades para que assim possam melhor compreender a realidade em que se inserem, planejar ações, tomar decisões.

Apresentando dados sobre a quantidade de alunos, professores e escolas indígenas no Brasil o Referencial faz a seguinte afirmação:

É alto o índice de evasão e repetência devido (i) à oferta de práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos; (ii) à obediência a um calendário escolar que não respeita as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais e (iii) aos sistemas de avaliação que não consideram conteúdos e metodologias experimentadas pelas práticas de educação indígena. Superar parte das dificuldades presentes nas relações institucionais e pedagógicas entre os sistemas de ensino atual e a educação escolar implica entender melhor quem é, na maioria dos casos, o aluno dessas escolas (BRASIL, 1998, p. 38).

O documento infere crítica aos índices de evasão e repetência, relacionando-os ao distanciamento cultural dos alunos com os conteúdos e práticas da escola. De forma geral grande parte da humanidade tem níveis de escolaridade muito baixos. Fernando Reimers, professor de política educacional em Harvard, que desenvolve pesquisas no Brasil e outros países da América Latina, afirma que:

Apesar das enormes esperanças que têm as crianças e seus pais nos professores e nas escolas, muitos aprendem muito pouco, pois os pobres têm escassas oportunidades de concluir o ensino fundamental

e, em consequência, de ascender a níveis mais elevados de educação média e universitária. (REIMERS, 2003, p.18)

Na grande maioria dos casos, as Terras Indígenas estão situadas em regiões e municípios de mais baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil⁴⁵. Inúmeros documentos internacionais (FAUSTINO 2006) atestam serem os povos indígenas as populações mais pobres do mundo. Nesse caso, seria importante que os documentos oficiais que circulam mais amplamente entre os indígenas, apresentassem além de um discurso de euforia pelas mudanças legais do período neoliberal; resultados de pesquisas científicas e análises comparativas sobre questões escolares, para que, assim, pudessem ser melhor compreendidos e interpretados pelos próprios indígenas já que o discurso dos documentos é em favor da autonomia. Sem apresentar os índices e dados das escolas em regiões pobres e das escolas indígenas, essa constatação do RCNEI/Indígena (BRASIL, 1998) torna-se, não apenas, mas também, ideologicamente tendenciosa, ao atribuir o fracasso escolar das populações indígenas à falta de respeito à cultura nativa pela escola.

Primeiramente questionamos o que entende o RCNEI/Indígena (BRASIL, 1998) – e por extensão aqueles que criticam a escola nas comunidades indígenas – por conteúdos e conhecimentos ocidentais? Se entendidos como conteúdos eurocêntricos, ou oriundos de uma ciência eurocêntrica, novamente questionamos: se o conhecimento e sistemas científicos ensinados nas escolas brasileiras são os conhecimentos ditos "ocidentais", não seriam estes também muito diferentes da realidade sociocultural dos alunos brasileiros? Que dizer, por exemplo, de uma escola pública no centro de São Paulo, que ensina o conteúdo previsto pela LDB 9394/1996 e pelos PCNs (BRASIL, 1997) que, assim como uma escola pública no interior do estado do Mato Grosso que possui, por sua vez, uma realidade diferente de uma escola do interior do Sergipe ou do Rio Grande do Sul. Não são estas culturas brasileiras diferentes e realidades sócio históricas diferentes dos conhecimentos ocidentais? Não é a realidade brasileira diferente da realidade europeia ou norte-americana? Não permitir que o conhecimento produzido pela humanidade seja sistematizado e ensinado nas escolas é limitar as possibilidades de desenvolvimento das crianças que frequentam essas escolas. Sejam elas indígenas ou não, é necessário que tenham acesso às máximas elaborações humanas, para que possam desenvolver-se plenamente (LEONTIEV, 2004).

⁴⁵ POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. (Orgs.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez 2003.

Na primeira seção deste trabalho, explicitamos o processo em que o ser genérico homem, por ser um “ser social”, aprende a ser homem enquanto estabelece relação com outros homens ao viver em sociedade. Asseveramos, também, que humanizar-se, é um processo possibilitado pelo desenvolvimento histórico da sociedade no trabalho. As novas gerações passam a adquirir as produções e riquezas humanas milenares, acumuladas ao longo dos séculos pelas gerações sucessivas da humanidade. Reforçamos que esse processo de aquisição do desenvolvimento histórico, é um processo de aprendizagem, ou seja, “Para se apropriar destes resultados, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens” (LEONTIEV, 2004, p. 300)

Embora os PCNs (BRASIL, 1997), também elaborados com base nos lemas do Relatório Delors (1996) apresentem uma orientação de que as crianças brasileiras das escolas públicas precisam aprender na escola o que já sabem, ou seja, aquilo que faz parte de sua cultura familiar e local, salta aos olhos que nenhuma menção seja feita ao fato de que as boas escolas particulares no país, nas quais estudam os filhos das classes dominantes tanta ênfase deem ao aprendizado dos conhecimentos universais e línguas estrangeiras.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) reafirma a crítica à escola homogeneizadora, evidenciando a necessidade de uma educação específica e diferenciada que garanta a especificidade da educação intercultural. Segundo do documento, a atenção dos gestores devem estar voltadas para dois aspectos, quais sejam: a regulamentação jurídica das escolas indígenas e o reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às necessidades e particularidades indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios.

Para tanto, as prioridades decorrentes desta especificidade são: a formação de professores índios; a construção de currículos diferenciados; a definição de calendários escolares contextualizados à realidade de cada sociedade indígena; a produção de material pedagógico; a adoção de metodologias e sistemas de avaliação. Novamente a responsabilização recai sobre os professores. Questionamos quanto a essa afirmação de que somente o professor indígena pode construir e conduzir uma escola indígena, pensar nesse reducionismo nos leva a pensar que somente o negro pode construir a escola para o negro, somente as pessoas que vivem no campo podem construir a escola rural, somente o deficiente pode construir a escola inclusiva e, por analogia, nenhum professor indígena, negro, do campo ou deficiente poderia ajudar a construir uma escola não indígena ser diretor, compor a equipe pedagógica. Este direcionamento não estaria fomentando o gueto? O indígena formado na universidade ficaria restrito ao trabalho em sua aldeia? Em seu grupo cultural?

Não poderia ser diretor de uma escola não-indígena para justamente fazer mais presente a cultura étnica tão propagandeada pelos documentos?

Se estendermos a defesa de que é o professor indígena que deve construir a escola indígena, para o campo da produção do conhecimento, afirmaríamos que só os indígenas podem estudar, pesquisar, escrever e falar sobre os indígenas, só os negros podem escrever ou falar sobre si, só os velhos podem fazer pesquisa sobre a velhice, só as crianças poderão escrever e teorizar sobre a infância... Por analogia, um indígena formado no ensino superior nunca poderia ser um professor universitário? Um pesquisador em uma instituição não-indígena? Quando o for só poderia ser docente em uma universidade indígena e fazer pesquisa sobre sua própria cultura? Por que documentos oficiais como o RCNE/Indígena apenas reproduzem esse discurso que leva à guetização sem apresentar sua origem e fundamento?

Para além dessas questões apontadas indagamos: se o RCNE/Indígena afirma reiteradamente a importância de respeitar as culturas indígenas, perguntamos: houve pesquisa entre os mais de 200 povos indígenas no Brasil para saber o que pensam sobre eles mesmos construir suas escolas? Houve pesquisas, estudos, assembléias envolvendo todos os povos indígenas das Américas para que pudéssemos conhecer como entendem, o que pensam e o que querem da escola? Como esta “orientação” de que a escola tem que ser intercultural e bilíngue (MOYA, 1998), construída pelos próprios indígenas que permeiam todos os documentos educacionais atuais da área em todos os países do mundo que tem populações indígenas se tornou um consenso entre Chefes de Estado, sucessivos presidentes do Banco Mundial, da UNESCO, da ONU, da OIT, CEPAL, OEA, lideranças indígenas, gestores, pesquisadores, Como se construiu esse consenso?

O fato de o Referencial (BRASIL, 1998) apresentar a fala de alguns professores indígenas, é o suficiente para legitimá-lo? Pensemos um pouco sobre as culturas indígenas. Elas se organizam por uma democracia liberal ocidental onde uma pessoa pode representar a outra? Um professor indígena está autorizado por seu grupo a falar por todos? Conhecendo, mesmo que superficialmente, algumas culturas indígenas é possível saber que, as autoridades nas comunidades são o cacique, as lideranças político-religiosas e os mais velhos. Estas têm formas e lugares onde falam. Ainda que muitos professores advenham de famílias que ocupam postos de lideranças políticas e religiosas entre suas comunidades, cabe refletir sobre a autoridade que teriam para falar por seus grupos e formular um referencial para todas as escolas indígenas do país.

Ao mencionar a formação do professor, o Referencial aponta que a quase totalidade dos professores indígenas não tem formação no magistério, dominam conhecimentos de suas culturas, e/ou não dominam conhecimentos de língua portuguesa e dos conteúdos considerados escolares. Ao passo que, os professores não-índios possuem o curso do magistério, mas não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas (BRASIL, 1998, p. 40). Portanto, é um equívoco legitimar este documento com a fala de alguns professores indígenas, visto que, estes não estão autorizados, pelo sistema tradicional indígena, a falar por toda a comunidade e, do ponto de vista da cultura envolve, os formuladores das políticas educacionais para o país necessitam tem competência técnica que os credencie para tal.

Segundo o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), é recente a elaboração de propostas para a formação de professores e pessoal técnico, indígena. O documento critica essa oferta, afirmando que é destituída de uma noção mais clara da questão curricular, carece de recursos financeiros que são repassados apenas pelo MEC, ausência de especialistas, falta de cursos em nível universitário, cursos que não abordam a questão da interculturalidade e da diversidade linguística e, também, a falta de planejamento para a elaboração de materiais didáticos específicos. Afirma o RCNE/Indígena que, “Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar” (BRASIL, 1998, p. 42). Sobre os “desafios” para o professor indígena, o RCNE/Indígena, prevê que:

[...] o professor **índio** – tem à sua frente um enorme desafio diante das inúmeras tensões que podem surgir com a introdução do ensino escolar: choques de lideranças, valorização de novos conhecimentos em detrimento das práticas e ciências indígenas, supervalorização da escrita em detrimento da oralidade etc. Assumindo que a escola pode, gradualmente, deixar de ser concebida como instituição externa, como um território estrangeiro, o professor índio enfrentará, então, o desafio de torna-la espaço possível de interculturalidade (BRASIL, 1998, p. 43, grifo do autor).

Essa afirmação tem profundas implicações culturais na medida em que o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) coloca o professor indígena acima do poder e das organizações nativas constituídos nas comunidades indígenas reproduzindo aquilo que o Banco Mundial almeja com a formação superior indígena “[...] formar uma geração de jovens indígenas escolarizados, que melhorariam os níveis de emprego, assumiriam as organizações indígenas e exerceriam papéis de liderança entre o povo do qual provém” (FAUSTINO, 2006, p.144).

A responsabilização do professor pela educação, como redentor responsável pelas próximas gerações, por importantes mudanças sociais e pelo desenvolvimento da sociedade é claramente explicitada no Relatório Delors, quando a Comissão responsável pela sua elaboração,

[...] atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades [...]. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração [...]. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI [...]. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações (DELORS, 1996, p. 152-153).

Sobre essa estratégia de depositar nos ombros dos professores a responsabilidade pela melhoria da sociedade, Faustino (2006, p. 84) afirma que, em geral as reformas do “[...] multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a idéia de igualdade para todos e do combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, sobre quais bases este anti-racismo foi construído.” Demonstra a autora, também que as reformas multiculturais sucederam a reformas constitucionais na maioria dos países onde foram adotadas, e “[...] dirigiram o foco de ação para a reforma na política educacional, dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação de professores” (FAUSTINO, 2006, p. 84).

Na sequência seguiu-se, com base no multiculturalismo, a produção e divulgação de estudos e a mudança em torno da reorganização dos conteúdos e currículos escolares. Ainda sobre os desafios impostos aos professores indígenas o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) aponta que:

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de

produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela (BRASIL, 1998, p. 41).

Essa atribuição dos deveres do professor “facilitador”, conceito de base construtivista, segue o que foi definido nos PCNs e Relatório Delors, fazendo parte da agenda de reformas e reestruturações neoliberais impostas pelas agências internacionais. Particularmente no Delors se estabelece que:

[...]. A prossecução do desenvolvimento individual supõe uma capacidade de aprendizagem e de pesquisa autônomas que só se adquire após determinado tempo de aprendizagem junto de um ou de vários professores [...]. A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo. (DELORS, 1996, p. 156-157).

Acometido por este compromisso com o desenvolvimento para com os processos escolares e para com o desenvolvimento da sociedade, o professor é para esses Documentos (DELORS, 1996; BRASIL, 1998), o detentor dos “poderes” que desenvolveriam a sociedade, começando por seus alunos. Nesse sentido, afirma o RCNE/Indígena:

Daí a importância central da formação do "professor-pesquisador." Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural. Também é tarefa do professor ser capaz de, com seus alunos e parentes, identificar e propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade (BRASIL, 1998, p. 43).

Quer o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) que o professor indígena assuma o lugar dos velhos depositários do saber nas sociedades orais? Dos religiosos que, com toda a experiência de vida e inspiração divina são autorizados a identificar e interpretam os problemas que afligem as comunidades orientando o grupo em como agir diante deles? Alguém poderia dizer que a “tarefa” prescrita aos professores indígenas estaria colocando-os no trabalho de ajudar os religiosos e as lideranças nativas, porém, mesmo assim contraria-se profundamente a cultura, pois, os ajudantes, quando existem, não são escolhidos por formação acadêmica, prescrições curriculares e nem concursos públicos. Os critérios de escolha são nativos, variam

de cultura para cultura e requerem amplas pesquisas para que sejam compreendidos em sua complexidade.

Sem estudos que nos deem a conhecer quem determinou e, quais são as tarefas do professor indígena em cada cultura, e se os professores podem exercer tal e qual papel em suas comunidades, como o documento pode, insistentemente, reafirmar que está a defender a importância das especificidades culturais? Se defendemos o respeito e o reconhecimento das culturas indígenas não há que se estabelecer, ou “induzir” genericamente, qual é o papel dos professores indígenas em suas comunidades.

Com essa “orientação” de como devem ser e o que devem fazer os professores indígenas, se encerra a parte I do RCNE/Indígena, que tratou dos fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta para a educação escolar indígena. Em seguida o Referencial trata, na parte II, intitulada **Ajudando a construir os currículos escolares**, de apresentar sugestões para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento do currículo de suas escolas, com reflexões sobre os fundamentos pedagógicos; as questões socialmente relevantes e as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo em contextos educacionais indígenas (BRASIL, 1998, p. 53).

Novamente o RCNE/Indígena, elaborado pelo MEC – a maior instância de poder sobre a educação brasileira – se coloca, assim como os PCNs e outros documentos elaborados no contexto da reforma neoliberal do país, como uma “possibilidade”. Afirma que estas propostas são ideias “[...] formuladas como parâmetros e sugestões, de forma a não definir uma proposta curricular a ser aplicada como "receita" pelos professores em todo o país” (BRASIL, 1998, p. 53). Busca legitimar seu caráter democrático e participativo afirmando que a metodologia de elaboração do Documento envolveu a “[...] participação de um significativo número de profissionais de várias áreas do conhecimento, índios e não-índios, das diversas regiões do país, (BRASIL, 1998, p. 53).

O RCNE/Indígena, encaminhado para todas as escolas indígenas, tornou-se importante referência para estas instituições. Esta presente nos cursos de formação e nos momentos de estudos e planejamentos das equipes pedagógicas. Diversos pesquisadores, tanto se fundamentam nessa perspectiva, quanto contribuem com a disseminação dessas concepções para professores e escolas indígenas (ANASTÁCIO NETO, 2007; ALBUQUERQUE, 2001; VINHA, 2006; VINHA, 2007; VINHA, SANTOS, *et al.*, 2007). É preciso verificar, ainda, se na prática escolar o Referencial (BRASIL, 1998) se configura como uma determinação e não como parâmetros e sugestões possíveis.

O Referencial aborda os aspectos do trabalho relacionado à prática pedagógica e da organização escolar “[...] sempre guiados pelas experiências vividas e formuladas pelos professores indígenas em vários pontos do país quando se mobilizam para discutir a educação em suas escolas” (BRASIL, 1998, p. 58). Sobre essa referencia constante à presença dos professores indígenas, Faustino (2006, p. 155) aponta que, uma característica importante do Referencial “[...] é a preocupação com a participação indígena. Em diversos momentos constam falas, experiências e opiniões de professores ou lideranças indígenas de Norte a Sul – muito mais do Norte e do Centro Oeste que do Sul – do país”. Entretanto, visto que os professores não são autorizados a falar por suas comunidades, pois em sua maioria as culturas indígenas não se organizam por uma democracia liberal ocidental, é curioso verificar que o Documento tenta por falas individuais de alguns professores selecionados e convidados a participar do processo, legitimar-se enquanto reivindicação indígena.

Ao propor uma reflexão sobre os objetivos presentes no currículo, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) afirma e reafirma que, os professores, assim como os organismos internacionais, ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades das comunidades, enfatizam aspectos dos conhecimentos, da cultura e da tradição próprias, bem como a importância do acesso aos demais conhecimentos. Assinala, também, que, para os professores indígenas, a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas é o grande propósito da escola nas aldeias. Entretanto, o acesso a esse conhecimento é sempre fundamentado nos termos da interculturalidade e do multiculturalismo⁴⁶ cujos pressupostos advém de uma mesma base teórica (DUARTE, 2006; FAUSTINO, 2006).

O Referencial (BRASIL, 1998) assinala que, os objetivos gerais, aqueles comuns à escola indígena, e os objetivos didáticos são instrumentos que orientam e dão suporte ao trabalho do professor indígena. Já os objetivos finais – aqueles que se quer chegar quando se prepara uma aula, por exemplo – são criticados pelo Documento, como que presentes na cultura escolar não indígena, pois, o objetivo não é que todos os alunos aprendam da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Ainda, segundo o Referencial (BRASIL, 1998), as discussões e debates com os professores indígenas sobre os objetivos gerais do currículo, e os objetivos didáticos, são aqueles que dizem respeito aos processos de aprendizagem. Neste sentido, os objetivos são

[...] guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas

⁴⁶ Trataremos da interculturalidade e do multiculturalismo no subitem 3.3.

aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Neste sentido, os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (BRASIL, 1998, p. 60).

Os conteúdos escolares são a própria realização da interculturalidade na perspectiva do Referencial, ou seja, é por meio deles que é possível a relação entre os conhecimentos de diversas culturas humanas, a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Desta forma, “[...] a interculturalidade também se faz presente na forma interdisciplinar pela qual alguns dos professores concebem e praticam um trabalho integrado nos conteúdos tratados nas suas aulas” (BRASIL, 1998, p. 60). Nesse sentido, sem aprofundar o conceito, histórico e origem dos termos interculturalidade e multiculturalismo, trata brevemente do caráter ideológico, ressalta a necessidade da construção do consenso, estimula o respeito entre os seres humanos e as identidades étnicas (FAUSTINO, 2006).

Os fundamentos da interculturalidade balizam planejamentos, objetivos e práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, o RCNE/Indígena indica um processo de estudos a ser desenvolvido;

A partir de um potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os conhecimentos apresentados por aquela área de estudo, os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo. Há um processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados (BRASIL, 1998, p. 61).

No Documento, a discussão acerca dos conteúdos escolares perpassa o diálogo entre conhecimentos de diversas culturas humanas, como instrumentos da realidade que podem subsidiar a busca de uma relação entre teoria e prática. É desta forma que o RCNE/Indígena entende o que é aprendizagem, para legitimar seus argumentos traz exemplos de aulas relatadas por professores indígenas, como uma pescaria coletiva, um roçado e um viveiro, atividades da vida da comunidade. “Tais eventos fazem a ponte entre o saber escolar e a vida da comunidade, abrindo as portas da sala de aula e dando o sentido social e comunitário da escola indígena” (BRASIL, 1998, p. 63).

Esse ideal de defesa da supremacia da cultura específica, ao saber pessoal que o aluno traz em sua experiência, convidando-o a ser autor e acreditar que se pode sistematizar um conhecimento a partir do saber espontâneo, tradicional, sem levar em conta as formas científicas de sistematização e transmissão dos conhecimentos humanos, pode ser claramente identificado com o discurso de um pensamento pós-moderno. Duarte (2006, p. 83) ao analisar esse discurso afirma que, esse tipo de pensamento ou críticas “[...] levariam a um currículo que valorizasse a tradição cultural de cada aluno e o saber cotidiano”, em detrimento de um conhecimento universal e científico.

Ao analisar a agenda pós-moderna Wood (1999) explica que, em geral os pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e ‘discurso’. Para eles, os seres humanos e suas relações são constituídos de linguagem, e nada mais. Insistem na construção social do conhecimento e de forma relativista, rejeitam o conhecimento ‘totalizante’ e de valores ‘universais’ – o que inclui, por exemplo, concepções gerais de igualdade, de classe, de emancipação humana real. Os pós-modernos enfatizam a diferença, as identidades particulares, os conhecimentos particulares, as ciências específicas de alguns grupos étnicos.

Há muitas convergências entre o pensamento pós-moderno e as concepções teóricas presentes no RCNE/Indígena (BRASIL, 1998). Concepções estas, que vão ao encontro do consenso identificado por Saviani (2007) ao analisar o contexto da década de 1990, quando o Ministério da Educação e Desporto Cultura no Brasil elaborou a nova política educacional. O autor apontou as “orientações” que essas políticas receberam de documentos ocidentais internacionais como o “Relatório Jacques Delors” identificando um delineamento com base em concepções pós-modernas expressas em todos os âmbitos da vida social (SAVIANI, 2007, p. 431).

O autor menciona que essas premissões se manifestam em diferentes espaços, “[...] desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico” (SAVIANI, 2007, p.432). Corrobora com este pensamento Duarte (2006), ao afirmar que:

Nessa perspectiva, a tarefa principal da escola deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo (DUARTE, 2006, p. 87).

O que revela diretamente a influência de um pensamento pós-moderno (WOOD, 1999) que esvazia os conteúdos escolares, que valoriza a cultura individual, grupal e local em detrimento da cultura universal humana, que oculta às relações de contradições sociais, de lutas de classe?. Um pensamento que afeta diretamente a possibilidade de qualquer prática pedagógica fundamentada em uma teoria que, para o desenvolvimento humano, se coloca contra a lógica universal capitalista (MÉSZÁROS, 2010; VIGOTSKI, 1930; LEONTIEV, 2004).

Fundamentados no entendimento de Wood (1999), Duarte (2006) e Saviani (2007), entre outros, nosso questionamento se coloca da seguinte forma: se aquelas atividades já existem na vida comunitária, é realmente significativo transpô-las para a sala de aula sem uma devida sistematização? Se não tiver caráter cultural (porque estará fora do contexto em que é produzido e vivenciado) e escolar, porque carece de cientificidade, o que poderá ser? Collet (2003) nos dá uma boa pista ao abordar o perigo da folclorização da cultura na escola indígena.

Outro questionamento que fazemos é em relação à prática pedagógica escolar com a participação ativa em comunidade: é realmente um discurso proveniente das reivindicações indígenas? Ou sua origem pode ser identificada também no discurso dos documentos internacionais?

Podemos afirmar, que relacionar a escola e a comunidade é um ponto de discussão em comum com o Relatório Delors (1996, p. 163) ao enfatizar que: “Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio.” Nessa visão responsabiliza-se a comunidade local pela educação de seus membros. Diz a Comissão:

A comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania. É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a instituição escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não-formais (DELORS, 1996, p. 112).

No sentido de garantir que essa educação se realize, o Relatório Delors (1996) sugere a “[...] educação dos pais, educação para o desenvolvimento social tratando, por exemplo, de cuidados de saúde primários ou de planejamento familiar, educação com vista a melhorar as capacidades econômicas, através de contribuições quer técnicas quer financeiras etc.”

(DELORS, 1996, p. 132). Chamamos a atenção para o fato de que, em um contexto de crise econômica, desemprego e aumento da pobreza, atribui-se à escola o papel de resolver estes problemas ao nível local, pelos quais a comunidade deve se responsabilizar.

Desde o século XIX, a criação da escola esteve vinculada aos interesses da sociabilidade capitalista, aos interesses da classe burguesa dominante (LEONEL, 1994). Salvaguardadas as contradições⁴⁷ que se revelam em seu interior, existentes em todas as sociedades de classes, a escola foi, e ainda, é utilizada como instrumento de formação dos sujeitos; de instrução básica e educação moral àqueles cuja função dentro da fábrica exige qualificações mínimas; compensação pelas degradações resultantes da exploração do trabalho nesta relação; bem como formação para o trabalho.

Portanto, como pode ser visto nas compreensões do Relatório Delors (1998), das Nações Unidas (2003) e do RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) a escola, ainda hoje, é vista como o instrumento capaz de promover o desenvolvimento e a paz; capaz de combater a pobreza, promover a democracia e os valores de cidadania, valorizar as culturas e as etnias por meio do multiculturalismo e da interculturalidade.

Com a alegação de que tais práticas ajudam processos de conhecimentos globais, o RCNE/Indígena coloca os problemas advindos do sistema de mercado como “temas transversais” que atravessam toda a vida escolar. E conclama a “comunidade educativa” para construir uma “pedagogia indígena”. Dispõe o Referencial que:

[...] o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo (BRASIL, 1998, p. 65).

Primeiro, o trabalho “coletivo” na escola indígena não é simples e nem idílico como quer fazer crer o Referencial. Ao estudarmos um grupo étnico ou mesmo uma comunidade

⁴⁷ Falar em contradição demanda explicações teóricas e filosóficas que a nossa formação ainda não nos permite explicitar. Primeiramente, por que a nossa formação teórica apenas se inicia na compreensão materialista histórica. Segundo, por compreendermos que, a categoria da contradição, por si só, poderia ser o tema de uma dissertação. Entretanto, compreendemos que a humanidade ao longo de seu desenvolvimento viveu por séculos em sociedades comunitárias sem, e que a sociedade com base na relação de classes é fenômeno recente, considerando os milhões de anos de desenvolvimento do ser genérico homem. Portanto, pensamos que para compreender a contradição é preciso compreender as questões de classe (MARX, 1982a; 1982b; MARX & ENGELS, 2007; ENGELS, 2010; TONET, 2002; TONET, 2005; TONET, 2007).

indígena verifica-se que esta, não se trata de um grupo homogêneo. Nela operam facções, há disputas por cargos, espaços para roça e empregos. O fato dos professores serem remunerados para exercer tal função faz crer à comunidade ser tarefa deles o trabalho escolar, pois ganham do governo para isso. Desta forma, mais do que o que seria o ideal de trabalho em uma escola indígena, seriam necessários estudos sobre a organização sociocultural de cada grupo, como se organizam no trabalho, produção da vida para verificar se as orientações são válidas e se há possibilidades de ocorrerem de fato.

Não é uma novidade, nem uma especificidade da educação escolar indígena, essa convocação de outros “atores” para atuarem na escola, o Relatório Delors (1996) em seu capítulo **Da coesão social à participação democrática**, assevera que:

Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais (DELORS, 1996, p. 57).

Os “atores” convocados pelo RCNE/Indígena à estarem juntos com o professor no processo pedagógico, são os membros da comunidade que detém, ou não, o conhecimento étnico e os conhecimentos escolares. O Referencial faz parecer crer que, basta ser indígena para que se tenha o conhecimento étnico. Refletimos sobre esse argumento com base nas formulações de Leontiev (2004) ao afirmar que “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p. 301). Ora, o conhecimento étnico não é geneticamente transmitido da geração anterior para as sucessoras, alguns dos “conhecimentos étnicos”, os quais o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) tanto reitera, se perderam durante os violentos atos de contato com os não-índios, como no caso de populações que perderam sua língua, suas terras e boa parte de suas tradições.

Para exemplificarmos como os conhecimentos étnicos são fortemente afetados pela realidade vivida, mencionamos o caso das três etnias habitantes no território paranaense. Na Terra Indígena Laranjinha, município de Santa Amélia, norte do Paraná, vivem os Guarani *Nhandewa*. Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do LAEE-UEM⁴⁸ evidenciam que

⁴⁸ No período de 2009 a 2010 foi desenvolvido pela equipe do LAEE o projeto **Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa**, financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras (SETI-PR) e Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo foi contribuir com a elaboração de um currículo e uma prática pedagógica

desde meados de 1940, essa comunidade perde gradativamente sua língua, “[...] os valores sagrados, transmitidos por meio da palavra, foram sendo eliminados e substituídos por novos valores, veiculados pela língua portuguesa, alterando sobremaneira a forma de ver e entender o mundo” (FAUSTINO, 2006, p. 219). A região é de agricultura mecanizada e ambiente devastado, não existe mata nativa no entorno da Terra Indígena, os indígenas não podem mais viver do modo tradicional, tal qual seus antepassados, não podem produzir seu próprio alimento, realizar a caça ou coleta. Por mais que ressignifiquem as tradições, eles tem muita dificuldade de reproduzir as relações de reciprocidade pois não há o que dividir, não há o que compartilhar. O alimento é escasso, o trabalho é árduo, pesado, ocupa boa parte do tempo e requer que se afastem de seus grupos familiares por longos períodos como é o caso, por exemplo, das colheitas de maçã em que trabalham no estado de Santa Catarina.

Podemos citar, também, o caso dos Xetá⁴⁹, a última etnia no Paraná a entrar em contato com a sociedade não-indígena. “Na década de 40, frentes de colonização invadiram seu território, reduzindo-o drasticamente. No final dos anos 50, estavam praticamente exterminados. Em 1999 afirmava-se restar apenas oito sobreviventes” (SILVA, 1999). Atualmente os Xetá lutam por recuperar parte de suas tradições, sua língua e principalmente lutam para ter acesso a uma terra onde possam revitalizar e reproduzir parte de suas tradições. Silva (1999) evidencia que, o território Xetá situava-se na região noroeste do estado do Paraná, no atual município de Umuarama. Diz a autora sobre os Xetás:

Habitantes originais do noroeste paranaense, o território tradicional dos Xetá é conhecido como Serra dos Dourados, principalmente no espaço compreendido ao longo do rio Ivaí (margem esquerda até a sua foz no rio Paraná) e seus afluentes, o rio Indoivaí, o córrego Duzentos e Quinze (onde foram localizadas várias de suas aldeias), o rio das Antas, o do Veado, o Tiradentes e o córrego Maravilha” (SILVA, 1999).

intercultural nas escolas situadas nas aldeias Guarani de Pinhalzinho, Laranjinha, Posto Velho no norte Paraná.

⁴⁹ O LAEE-UEM desenvolve sob a coordenação e orientação do professor Dr. Lúcio Tadeu Mota, o Projeto JANE REKO PORANUHA (O contar de nossa existência): Programa Interinstitucional e Multidisciplinar sobre o povo Xetá realizado pela Universidade Estadual de Maringá, em parceria com a UnB – Universidade de Brasília; UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso; SEED – PR, Departamento da Diversidade; Museu Paranaense e MEC – Ministério da Educação, financiado pelo Ministério da Cultura e Capes por meio do Edital Pro-Cultura 07/2008. O projeto tem desenvolvido ações no sentido de ajudar a construir um dicionário Xetá, tem desenvolvido intervenções pedagógicas com o objetivo de ajudar a recuperar e preservar a memória e a língua Xetá. Outra ação do projeto foi materializada sob a forma projeto de pesquisa científica, em pós-graduação, o estudo intitulado **Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da Teoria Histórico-Cultural** (ARAÚJO, 2012).

Com a expropriação e dizimação que sofreram nos anos de 1950/60 o último falante morreu em 2005, quase todos os mais velhos já se foram ou estão por demais debilitados, vivendo em lugares diferentes e impossibilitados de transmitir suas memórias e conhecimentos aos mais novos. Estes, por sua vez trabalham “de sol a sol”, saindo de casa na madrugada e retornando à noite. O letramento é quase inexistente. A grande maioria pouco frequentou a escola, tem pouco tempo para se reunir, estudar, ler e entender o que foi escrito/registrado sobre suas tradições

Suas lutas atuais vão além da questão de preservação da cultura ou da língua. Envolve a luta pelo território expropriado, com a anuência do estado do Paraná, há mais de cinquenta anos e ainda não restituído chocando-se diretamente com os interesses dos proprietários capitalistas de terras, que ocupam atualmente essa região. A luta dos Xetá não é diferente dos demais indígenas habitantes do estado. Em relação aos Kaingang, outra etnia historicamente habitante no território paranaense, cujas lutas, resistências e embates com o sistema capitalista pelo roubo e privatização de seus territórios, já foram mencionadas na seção 1 dessa dissertação, passados quase 25 anos da promulgação da Constituição Federal, de 1988, que garantiu amplos direitos a esses povos, atualmente se encontram em processo ferrenho de luta contra outras formas de destruição e exploração do sistema, pois as terras que lhes restaram são frequentemente ameaçadas, por exemplo, por projetos de hidroelétricas. Suas lutas, como a de todos os trabalhadores não proprietários dos meios de produção, englobam, para além da cultura e preservação do que restou das tradições, a sua própria sobrevivência.

Esses exemplos nos mostram que, não basta ser Guarani, Xetá ou Kaingang para poder transmitir seus conhecimentos via escola. A preservação da tradição, da cultura e da língua indígena, está para além da autoria dos alunos, ou dos “atores”, envolvidos como afirmam os documentos. Como podem esses “atores” realizar a revitalização de sua cultura, se a base material desta revitalização, a saber, a Terra Indígena não está garantida? Como podem esses “atores” manter apenas a cultura e as tradições, se a terra que lhes permite sobrevivência não lhes é assegurada, e quando o é, não é suficiente para a manutenção da subsistência dos grupos familiares e suas formas tradicionais de vida?

E seu atual espaço conquistado na academia, cremos ser oportuno lembrar que o capital expropria por meios violentos qualquer povo que se coloque como obstáculo a seu objetivo de expandir-se e valorizar-se (MARX, 1982a). Diríamos mais: os meios violentos são evitados quando se pode obter o consenso pela ideologia.

Vimos que a escola, em meio a esse processo de luta, é colocada como responsável pela preservação da cultura, das tradições e línguas indígenas, cabendo aos professores

indígenas grande parte das responsabilidades pela preservação do que restou das tradições. O Referencial os incentiva a fazer diários de classe como forma de registro e posterior consulta das práticas realizadas em sala de aula. Segundo o documento os diários “[...] cumprem uma importante função histórica[...]”, pois tem o sentido de “[...] trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano, a partir do ponto de vista dos sujeitos particulares que fazem a escola indígena” (BRASIL, 1998, p. 67). Para fazer um “diário de classe”, um relatório técnico, um livro didático ou outros materiais, que compõem a rotina da escola são necessários profundos conhecimentos teórico-práticos adquiridos por meio de estudos científicos universais. O registro de relatos do cotidiano, sem os elementos da técnica científica, certamente farão parte de arquivos provisórios das escolas sem atingir o grau de material instrutivo/formativo.

Ao tratar da avaliação, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) faz uma crítica ao modelo tradicional considerado um mecanismo de controle, usado em um projeto educativo que objetiva homogeneizar e padronizar a cultura escolar. Aponta como resultado desse modelo a “[...] evasão e o fracasso de muitos estudantes, entre eles os indígenas que, por uma razão ou outra, não se ‘enquadram’ no modelo esperado pelos agentes educacionais” (BRASIL, 1998, p. 70). O documento propõe uma avaliação que tenha por objetivo “[...] fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e a de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural”. Nesta perspectiva, a avaliação passa a “[...] ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação de novos projetos educativos das diversas sociedades” (BRASIL, 1998, p. 70). Os instrumentos listados são: produção dos alunos no uso de diferentes códigos e linguagens, debates, entrevistas, análise das produções ao longo do ano, resolução de problemas, diário de classe do professor, relatórios de alunos, auto avaliação, entre outros. Em seguida o Documento (BRASIL, 1998) se detém sobre cada um desses instrumentos, sempre trazendo a fala de professores indígenas para legitimar suas análises.

Não seria o caso de perguntarmos: não foi o mesmo Ministério da Educação que propôs, organizou e aprovou o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) que definiu um sistema padronizado de avaliação das instituições escolares por provas nacionais, para atender as determinações do Banco Mundial e da UNESCO?

O RCNE/Indígena trata também **Sobre a organização do trabalho escolar**, com os seguintes tópicos: uso do tempo; uso do espaço; e, agrupamento dos alunos (ou ciclos de formação). Sobre o uso do tempo, o Referencial afirma que este não pode ser rígido nem imutável, trazendo relatos dos diários de classe de professores para evidenciar uma “[...] flexibilização do uso desse tempo escolar” (BRASIL, 1998, p. 75). Aponta, ainda, que o

tempo deve estar organizado a partir das demandas dos trabalhos junto aos alunos, e afirma ser o calendário das escolas indígenas um elemento de caráter cultural. Trata do espaço como não se limitando à sala de aula, diretamente relacionado à ação metodológica e a forma de lidar com o conhecimento que está sendo trabalhado com os alunos, e que deve ser pesquisado junto aos outros membros da comunidade. E por fim, reconhece “[...] a diversidade de idade, de sexo, de conhecimento escolar, de experiência e de inserção no mundo social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 77), como orientações que ajudam o professor a pensar e organizar sua prática.

O documento faz uma crítica ao regime seriado, utilizado na escola brasileira e, sobre a categoria aluno, afirma que esta “[...] muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula.” Continua seus argumentos afirmando que, o “[...] regime seriado, que procura agrupar os alunos pelo conteúdo da série, tendo sua aprendizagem limitada ao tempo do ano letivo de março a dezembro, também acaba por negar essa diversidade” (BRASIL, 1998, p. 77). Salienta que “[...] os Ciclos de Formação já vivenciados em algumas escolas indígenas procuram romper com a visão homogeneizante e uniformizadora da lógica seriada”, são formas flexíveis de usar o tempo não propõem rupturas ou reprovação. O Referencial sugere tais ciclos de formação, mas não os padroniza, afirmando ser necessária a adaptação de cada escola a seu contexto. Repensando-se, para tanto, a programação curricular, os períodos, os objetivos, os conteúdos e os processos pedagógicos (BRASIL, 1998, p. 79).

Aqui evidencia-se outra contradição e porque não dizer: desvela-se uma insistente retórica ilusionista sobre possibilidades de calendários diferenciados em uma sociedade padronizada pela ordem do sistema de mercado. Estando inseridos nessa lógica há muitos séculos, como se evidenciou na seção anterior, grande parte dos povos indígenas no Brasil e em países da América Latina tem comemorado o natal, a páscoa e outras datas importantes do calendário cristão, o que significa que além de suas tradições, nos períodos que antecedem as comemorações cristãs eles também se preparam vendendo artesanato e fazendo compras de produtos para as festas. As crianças indígenas como as demais crianças do mundo se encantam com ovos de páscoa, Papai Noel e presentes e, seus pais, como a maioria dos pais do mundo, se esforçam em atender aos seus encantamentos.

Os próprios cursos de formação continuada e licenciaturas interculturais dirigidas aos professores indígenas, muitas vezes funcionam ou têm atividades acadêmicas no período de férias escolares o que dificultaria sua continuidade se cada Terra Indígena implementasse um calendário diferenciado.

No subtítulo **Implicações para a formação de professores e outros atores institucionais**, O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) explicita seu foco a partir dos fundamentos pedagógicos apresentados para a escola indígena. Assevera que os cursos de magistério indígena visam a preparação do professor para os contextos interculturais e bi/multilíngues. Destaca quatro aspectos do trabalho com os professores indígenas: **A reflexão sobre a prática** que nasceria da observação fora e dentro da sala de aula, ajudando na apropriação, re-interpretação e criação de práticas pedagógicas próprias; **A preparação para o estudo independente** que visa iniciar um processo de autonomia intelectual para o estudo, envolvendo o questionamento constante, levantamento de sugestões, traçando caminho para a formação e visando o domínio de certas metodologias de estudos e leituras em cada contexto; **A preparação do professor-pesquisador** o professor deverá desenvolver seu potencial pesquisador de vários assuntos, produzir conhecimento, aprender a fazer levantamentos, sistematizar e analisar informações, promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem; **A produção de materiais didático-pedagógicos** ações de registro das atividades, reflexões sobre a prática, a iniciação à pesquisa e o estudo independente, e materiais criados em oficinas, fazem assim parte da produção autoral que deve ser usada em sala de aula.

Neste ponto o RCNE/Indígena sugere a criação da disciplina “Estudo Dirigido” (BRASIL, 1998, p. 83) nos cursos de formação de professores, para orientar e desenvolver a habilidade de estudar, com ênfase para o estudo fora da sala de aula. E, uma disciplina posterior, o “Estudo Independente” (BRASIL, 1998, p.84), que seria a continuação da disciplina anterior. A “pesquisa” é, portanto, a sistematização e o intercâmbio de conhecimentos. Segundo o documento:

É importante que os professores se engajem em diferentes tipos de projetos de pesquisa, sem esquecer dos projetos voltados para sua prática, que investiguem o que se passa em suas escolas, as pedagogias ali em construção, fora e dentro do espaço da sala de aula, para que possam agir refletidamente no processo de construção da educação que suas comunidades desejam (BRASIL, 1998, p. 85).

Destaco essa constante afirmação do Referencial de que o professor tem de se envolver em diferentes projetos, tem também que desenvolver em sua formação, um “[...] olhar etnográfico da sala de aula”, porém, perguntamos com qual objetivo? O RCNE/Indígena responde que, “[...] a etnografia pode ser um instrumento possível para o trabalho e reflexão dos professores indígenas. Esse trabalho parte da prática, enfatiza a

reflexão sobre essa prática, constrói a teoria e volta para a prática” (BRASIL, 1998, p. 85). Os professores precisam pensar para além de sua profissionalização, e em sua formação para o ensino de outros, comparar suas práticas em sala de aula com de outras escolas indígenas e não indígenas. Pensar, também, a prática de outros profissionais que atuam nas escolas indígenas. O professor-pesquisador precisa ter noções de Antropologia e de Sociolinguística e de suas metodologias específicas de pesquisa. Esses conhecimentos são necessários para reafirmar o multiculturalismo, o multilinguismo e a variação linguística (BRASIL, 1998, p. 85). Estão dadas essas condições de trabalho ao professor indígena? A hora atividade do professor indígena é muito maior do que dos demais professores da educação básica cujos materiais didáticos, na sua grande maioria já recebem prontos do Estado? Os professores indígenas dispõem em suas escolas de laboratórios de pesquisa, amplas bibliotecas, equipamentos, acesso à Internet, técnicos de suporte, gabinetes, auxílios de pesquisa, fluxo de financiamentos, tempo e conhecimento teórico-prático para preparar e aplicar instrumentos de pesquisas adequados para a produção/sistematização, validação e divulgação do conhecimento tradicional de sua cultura?

Na medida em que a política educacional elabora esse discurso, presente no RCNEI/Indígena e em todos os demais documentos da educação escolar indígena pós Constituição de 1988, divulga-o amplamente entre gestores, mídia e escolas indígenas, passando os gestores a requer isso nos PPPs e nas formações, os professores indígenas começam a ser cobrados sobre esse trabalho sem que tenham a mínima estrutura de pesquisa, elaboração e divulgação, via escola, de conhecimentos tradicionais em suas comunidades.

O RCNE/Indígena faz, então, uma ressalva quanto “[...] à possível imagem da sobrecarga para os ombros dos professores indígenas, [...]. A questão principal é incentivá-lo a fazer pesquisas dentro e fora do espaço escolar” (BRASIL, 1998, p. 86). Esse engajamento na pesquisa é visto como o que ajudará o professor a executar suas aulas, interpretar resultados, buscar ajuda de outros professores, colegas, assessores, até mesmo seus alunos e membros da comunidade.

No que se refere à preocupação em formar o professor-pesquisador indígena, mais uma vez o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) explicita seu compromisso com as prescrições do Relatório Delors (1998), que podem ser constatadas quando este examina questões referentes aos conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. A UNESCO, por meio do Relatório propõe que “[...] os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas.” Incentiva também, que os “[...]”

professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua.” Sobre essa formação, afirma que deve ser ofertada sempre “segundo modalidades tão flexíveis quanto possível.” Sobre o professor pesquisador indica que, “[...] dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade” (DELORS, 1996, p. 162).

Assim como os PCNs (BRASIL, 1997), o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), adotando as prescrições ocidentais de Cesar Coll, propõe os Temas Transversais, definindo que estes “[...] permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo, para passarem todas a servir um projeto social definido pela comunidade” (BRASIL, 1998, p. 93). Segundo o Referencial, esse recurso ajuda desenvolver um currículo significativo e flexível, os conteúdos tornam-se relevantes para pensar as questões importantes para cada comunidade. O documento reafirma que a metodologia pautou-se pela consulta a professores indígenas. Os temas apresentados são: terra e biodiversidade; auto sustentação; direitos; lutas e movimentos; ética indígena; pluralidade cultural e educação e saúde.

Sobre o tema Terra e Conservação da Biodiversidade o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) afirma estar este relacionado à vida, à saúde e a existência dos povos indígenas destacando a relação dos povos indígenas com a natureza, como se naturalmente essas sociedades estivessem em condições de preservar o ecossistema mantendo-o em equilíbrio. “É preciso reconhecer os inúmeros trabalhos que os índios desenvolvem para a conservação tanto da fauna como da flora”, tratando-os como se fossem os naturais guardiões da natureza. O Referencial afirma que, “[...] o equilíbrio até hoje existente é devido aos conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais” (BRASIL, 1998, p. 93). Um breve olhar sobre a devastação ambiental causada pelo sistema de pilhagem e acumulação (poluição dos rios, destruição da fauna e flora por atividades de frigoríficos, usinas de álcool, madeiras, agrotóxicos, agronegócio, etc) e o rastro de miséria, doenças e abandono que o capitalismo deixa sobre as terras por onde passa, é de se admirar tamanho romantismo no RCNEI,

Há inúmeros relatos de órgãos indigenistas e processos na Polícia Federal que evidenciam situações em que lideranças indígenas acuadas pela miséria em que vive seu povo, vendem madeiras, arrendam terras, aceitam a construção de hidrelétricas e outros projetos capitalistas que afetam definitivamente a preservação do meio ambiente.

O Referencial afirma, em discurso quase messiânico, que as Terras Indígenas no Brasil são as mais preservadas e,

[...] ainda são as que possuem essas características de harmonia e equilíbrio. Porém, as destruições em nome do progresso, a ganância do dinheiro, a falta de respeito aos limites e fronteiras dessas terras, as invasões, o uso predatório dos recursos naturais, são constantes e visíveis, e afetam cada vez mais as condições socioambientais desses territórios (BRASIL, 1998, p. 94).

Perpassando superficialmente a discussão sobre as consequências da exploração da natureza, sem fazer menção ao real motivo da destruição massiva e da apropriação privada das Terras Indígenas e uso predatório de recursos naturais, essa crítica ao “progresso” evitando a palavra “capitalismo” como o fazem os estrategicamente os organismos internacionais, torna-se muito semelhante aos panfletos da Campanha da Fraternidade e outros documentos de organizações cristãs e organizações não-governamentais, estando aquém das possibilidades que teria um documento do MEC, com todo seu peso político, de melhor evidenciar e ajudar os povos indígenas a compreender, com maior profundidade, a origem da miséria, violências e preconceito que vivenciam desde o início do confronto com a sociedade mercantil ocidental.

O que o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) não menciona em sua “crítica”, melhor dizendo, no “conteúdo relevante” que propõe para a escola, é que o sistema capitalista, por natureza, é um sistema que precisa expandir-se, reproduzir-se com base na exploração dos recursos naturais do planeta, da realização da mais-valia, da concentração da riqueza e sua consequente produção da miséria, em todos eles em sua forma extrema (TONET, 2005; MÉSZÁROS, 2009).

Quanto ao tema Terra e Conservação da Biodiversidade, o RCNE/Indígena objetiva “[...] valorizar e refletir sobre a realidade atual fundiária e ambiental do Brasil e conscientizar a sociedade nacional e as indígenas para a construção do futuro, no que diz respeito à dignidade dos povos indígenas, à sua vida em comum e à harmonia com o seu meio” (BRASIL, 1998, p. 96).

Consideramos que este é outro aspecto que merece uma análise mais detida, haja vista sua importância. Entretanto, essa discussão não pode prescindir da análise do contexto econômico, político e social, tal como é apresentada de forma naturalizada no documento. É preciso articular as “reflexões” sobre a questão da terra às questões do sistema capitalista que envolvem as Terras Indígenas. É preciso demonstrar o sistema que explora as riquezas naturais do planeta em favor do acúmulo privado, é preciso, também, explicitar que a exploração das riquezas está diretamente relacionada à luta de classes antagônicas. A partir desse pressuposto de análise, Faustino (2006) explica que os centros internacionais de poder

“preocupados” com a pobreza extrema que vivenciam milhares de pessoas, voltam sua atenção para as Terras Indígenas, ocupadas pelos “mais pobres entre os pobres”. Desse modo, os indígenas “[...] por ocuparem, em muitos casos, regiões estratégicas de interesse do capital internacional – que deseja continuar “compartilhando” os recursos naturais no mundo –, se tornaram um segmento importante desta atenção” (FAUSTINO, 2006, p. 132).

O segundo tema transversal apresentado é **Auto-Sustentação**, novamente o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) evidencia, assim como os organismos internacionais, uma preocupação com a participação, as falas e opiniões dos professores indígenas. O Documento denota que esse tema é importante, pois tanto povos indígenas como não indígenas enfrentam dificuldades para sobrevivência. A auto-sustentação dos povos indígenas está relacionada com a terra e com a valorização da cultura. As buscas para o sustento e autonomia econômica social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. “Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia. O objetivo de continuar a manter o grupo em relação a alimento, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior” (BRASIL, 1998, p. 97). O Referencial afirma ainda que, com “a aceleração do contato”, as comunidades tornam-se mais dependentes da comunidade do entorno, de trabalhos exercidos fora das Terras Indígenas. Por isso, sugere que se façam parcerias com outras comunidades, com organizações governamentais e não governamentais, buscando formas de sustento, de relações com a “sociedade envolvente”.

Em relação ao conteúdo escolar, sobre a transversalidade do tema o documento afirma:

Em todas as áreas de estudo, pensar as alternativas que se apresentam para as atividades produtivas daquela comunidade. Quando se fala em produção, tanto se pode estar falando de bens como de conhecimentos. Assim, nem toda produção tem um valor imediato de mercado. No entanto, a relação com o mercado é um desafio e uma necessidade de grande parte das comunidades indígenas hoje, e por isso é importante refletir, na escola, sobre a questão da subsistência e as relações de mercado que se abrem em cada caso (BRASIL, 1998, p. 98).

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) valoriza e afirma a todo o momento a grande diversidade dos povos indígenas e generaliza o tema auto-sustentação. Entretanto, ao afirmar que as comunidades lutam para produzir sua subsistência dentro de suas terras, o faz como se todas as comunidades indígenas pudessem produzir sua vida material de forma isolada e independente da “sociedade envolvente”. Ou ainda, como se todas as comunidades indígenas conseguissem produzir qualquer produto/mercadoria que pudesse ser vendida no mercado do

entorno. A partir de nossa investigação é possível perceber que a realidade das Terras Indígenas é bem diferente da demonstrada pelo RCNE/Indígena, como é possível constatar na comunidade da Terra Indígena Boa Vista, no município de Laranjeiras do Sul – PR, que tomaremos como exemplo para contrapor tal argumento e demonstrar que os indígenas estão integrados à economia capitalista⁵⁰.

Ao tratar da situação econômica dos moradores desta comunidade, Mileski e Faustino (2011) constataram que sua economia “[...] é bem debilitada pela falta de espaço para o plantio de roças, de matas mais densas onde consigam caçar e coletar, o que exige que comprem os alimentos necessários a sua sobrevivência”. No entanto, os autores identificaram que “[...] mantém aspectos da economia tradicional como a pesca e a coleta de pinhão e de ervas medicinais, além da produção artesanal” (MILESKI e FAUSTINO, 2011, p. 9).

Quanto à pesca, as coletas e a produção artesanal, os autores, tomando como referência informações dos membros da comunidade, apreenderam o modo de produção de subsistência destas comunidades, quanto a estas atividades, e descrevem que:

[...] sempre que possível os indígenas pescam nos rios Três Cachoeiras (*Goj Tej*), Verde e, principalmente, no rio do Cobre (*Goj Pág*), onde algumas vezes as famílias passam mais de uma semana acampadas. As espécies encontradas são pequenos bagres, traíras e lambaris, entre outros. No rio do Cobre ainda pescam com *pari* – armadilha tradicional – e também com cipó (cipó bananeira de mico e/ou criciúma), como nos foi relatado pelo Sr. L. C. (MILESKI e FAUSTINO, 2011, p. 9)

A coleta do pinhão é realizada durante a temporada do outono nos poucos pinheiros que restaram próximos a sede da comunidade. Explicam os autores que, “[...] como a coleta não é muita, esta é consumida entre as famílias e não chega a constituir-se como um item a ser comercializado” (MILESKI e FAUSTINO, 2011, p. 9). Outro material advindo da atividade de subsistência e que não é comercializado pela comunidade é a lenha que retiram do mato próximo a aldeia e utilizam para acender e manter o fogo em suas casas.

Dentre as atividades de subsistência não comercializáveis, a coleta de ervas medicinais⁵¹ também se faz presente. Os autores relatam que: “Em Boa Vista existe um Kuiã, um rezador, e pessoas mais idosas que conhecem e utilizam remédios com ervas medicinais.

⁵⁰ Na seção 3 desenvolvemos melhor essa questão da relação das comunidades indígenas com a relação universal capitalista.

⁵¹ É informado pelos autores que apesar de existir um pequeno posto da Funasa na T. I., os moradores ainda utilizam o sistema de saúde na cidade mais próxima.

As ervas são coletadas no mato que circunda a sede da T. I" (MILESKI e FAUSTINO, 2011, p. 10).

Os autores descrevem que, “A planta conhecida como samambaiçu (*Dicksonia selowiana*) ocorre em alguns pontos da área da T. I. próximos ao Rio das Três Cachoeiras. Do tronco dessa planta é retirado o xaxim, que os indígenas comercializam na região, sendo uma fonte de renda para as famílias” (MILESKI e FAUSTINO, 2011, p. 10). Essa atividade é comercializada, assim como o artesanato produzido com a utilização da taquara⁵². “A maioria das famílias produz artesanato para ser comercializado em Laranjeiras do Sul e outras cidades da região, até mesmo em Guarapuava”, informam Mileski e Faustino (2011, p. 10). O artesanato é a maior fonte de renda das famílias da T. I. Boa Vista, e com o dinheiro arrecadado compram a maioria dos alimentos e itens de suas necessidades.

A aposentadoria se constitui numa fonte de renda importante para a manutenção das famílias, porque “[...] não está sujeita a variações climáticas ou preço dos produtos comercializados, ela é uma renda fixa recebida todo mês que garante uma margem de segurança econômica para as famílias dos aposentados” (MILESKI; FAUSTINO, 2011, p. 10). Essa renda fixa também se expressa em salários dos oito (08) trabalhadores⁵³ empregados em atividades em atividades que prestam serviços às agências do governo. Além desses, alguns moradores, principalmente os mais jovens trabalham em estabelecimentos comerciais na cidade.

A partir desta realidade podemos constatar no estudo apresentado que a auto-sustentação não pode ser tomada como um princípio aplicável de maneira genérica a todos os povos indígenas, já que, as formas de subsistência nas Terras Indígenas não advêm somente do trabalho nas terras e das atividades tradicionais. Deste modo, a realidade contrapõe a argumentação e a concepção do RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) de auto-sustentação, evidenciando que os indígenas estão determinados à economia capitalista, estão integrados à forma geral dominante do processo de produção.

O terceiro tema transversal trata dos **Direitos, Lutas e Movimentos**, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) relaciona o tema ao respeito aos direitos indígenas conquistados e assegurados na Constituição de 1988, e outros textos legais. Evidencia que os direitos estão em consonância com as lutas e os movimentos indígenas, e que o objetivo é

⁵² A matéria-prima das cestarias, a taquara (*Bambusa Vulgaris*), encontra-se num ponto que ainda pertence a uma fazenda e as famílias têm que pedir permissão para fazer sua coleta.

⁵³ Sendo: FUNAI - 01; FUNASA - 02; SEED – Paraná -05 (MILESKI e FAUSTINO, 2011).

conquistar novos direitos, bem como fazer valer os já existentes. Deste modo, devem aprender

[...] a lidar melhor com o mundo institucional, público e privado da sociedade nacional e internacional e tratar das demandas (demarcação e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado) (BRASIL, 1998, p. 99).

Conforme consta neste Documento, o trabalho sobre os direitos devem ser feitos pela escola, para que os estudantes conheçam seus direitos, aqueles inerentes ao ser humano e os direitos indígenas mais especificamente. Estes se estendem, a uma educação diferenciada, de acordo com os desejos da comunidade indígena.

A **Ética** está também elencada entre os temas transversais, e diz respeito “[...] a maneira, o jeito de agir, de se comportar, do indivíduo frente ao outro, sem prejudicar a si mesmo e ao seu próximo. Ética tem a ver com o amor, com a solidariedade, o respeito, a justiça” (BRASIL, 1998, p. 101). O referencial relaciona essa questão ética à conduta, ao convívio social e ao confronto de valores diferentes. Sobre a ética indígena⁵⁴, afirma que esta, “[...] se baseia nos valores e princípios morais próprios das diversas comunidades indígenas como a solidariedade, a generosidade, a hospitalidade”. Neste ponto, cita professores indígenas que mencionam “[...] o respeito às coisas sagradas, à mitologia, à natureza, à religiosidades [...] aos mortos, aos segredos existentes nos rituais” (BRASIL, 1998, p. 101), colocando todas essas questões no bojo da discussão ética. Como tema transversal, a ética, para o Referencial, permite formar uma ideia sobre o mundo, um modo de pensar, uma opinião sobre a vida. Na escola apoia a construção de regras sociais, melhora o convívio, a solidariedade, um reforço para solução de problemas. Afirma que este tema na escola

⁵⁴ Sobre a questão dessa ética indígena, Faustino (2006) desenvolve uma análise crítica: “Seria interessante que se desenvolvessem reflexões entre os estudiosos da educação escolar indígena sobre o que pode significar o ensino da Ética – conceito nascido no berço da civilização ocidental greco-romana – para crianças indígenas. Dificilmente esta palavra constará no vocabulário da língua materna dos mais de 220 povos indígenas no Brasil.” A autora afirma ainda que: “Organizando-se por meio dos Temas Transversais nos quais se inclui a Ética, a educação escolar indígena deseja chamar para si a responsabilidade sobre a formação moral da criança e do jovem indígena. Em se tratando de uma educação que se intitula intercultural, específica, diferenciada e respeitadora da diversidade cultural, deveria chamar nossa atenção o fato de ter se apropriado e reproduzido um princípio ocidental prescrito ao currículo por um psicólogo espanhol construtivista cuja idéia central formulada para a área dos Temas Transversais é a educação moral e cívica. Este fato é um indicador de que o documento mais importante da política para a educação escolar indígena – O RCNEI – atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC para responder a ‘agenda reformista’ imposta pelos organismos internacionais” (FAUSTINO, 2006, p. 156-157).

recoloca os valores particulares das sociedades indígenas como transversais à formação escolar.

Ao falar da **Pluralidade Cultural** o RCNE/Indígena trata da “[...] diversidade de culturas que existem em todos os lugares e em diferentes grupos humanos” (BRASIL, 1998, p. 103). O professor deve pesquisar essa temática, os conhecimentos de sua própria cultura e de outras etnias. Diz o Referencial:

A Pluralidade Cultural é assim uma maneira de atingir os objetivos do ensino das áreas de estudo, em que o conhecimento escolar deve estar relativizado historicamente, enfatizando-se as diferentes produções culturais e científicas dos diversos povos e sociedades humanas (BRASIL, 1998, p. 104).

O tema transversal **Saúde e Educação** traz uma importante mudança no discurso do documento como um todo. A questão de saúde dos povos é colocada em pauta, o Referencial “[...] busca **repensar a cultura de saúde** dos povos indígenas, valorizando os conhecimentos acumulados por esses povos ao longo dos séculos e buscando alternativas eficientes para os novos desafios a serem enfrentados” (BRASIL, 1998, p. 105). Questões de saúde permitem um repensar da cultura? Reconhecendo os conhecimentos indígenas sobre tratamentos de saúde, ainda, assim, o RCNE/Indígena afirma novamente que tradicionalmente os povos indígenas cuidaram da sua saúde, mas hoje precisam enfrentar novos desafios em favor da saúde.

O Documento sugere o trabalho com diferentes disciplinas, elucidando temas como história das doenças em relação com história do contato, noção de contato, determinantes internos e externos de saúde/doença, política de saúde e sistema de saúde para os povos indígenas. A escola é novamente eleita o espaço privilegiado para fomentar conversas, estudos, pesquisas e produção de conhecimento sobre saúde, levando em conta os conhecimentos tradicionais sobre plantas, por exemplo, e também os novos conhecimentos.

Além dos valores para a promoção da saúde, devem ser estudados na escola os meios de prevenir a disseminação de muitas doenças. Os cuidados de higiene precisam ser tratados de maneira destacada, lembrando que há cuidados higiênicos diferentes para situações diferenciadas – novos padrões de comida, de vestuário, de moradia etc. (BRASIL, 1998, p. 107).

O Referencial afirma que, o professor e o estudante indígenas são fundamentais no processo de divulgação de informações sobre saúde e prevenção de doenças para outros

membros da comunidade. Sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, e afirma que:

Deve-se encontrar mecanismos para que a escola veicule os conhecimentos mais eficientes, sem com isso afetar a cultura milenar, que, por sua vez, é dinâmica e deve incorporar novos conceitos e padrões de saúde, que, como práticas culturais, sempre se renovam (BRASIL, 1998, p. 108).

Findada a discussão dos temas transversais, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) passa a referenciar as seguintes disciplinas curriculares: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física⁵⁵. O modelo de discussão é semelhante para todas: inicia com a questão: por que e/ou para que estudar a disciplina na escola? Sugestões de Temas; Sugestões de trabalho, o ensino da referida disciplina, a Avaliação; e, por fim, Indicações para a formação do professor.

Reiteramos que, como esse trabalho tem como objeto de pesquisa a Educação Física na escola indígena, nos dedicaremos a partir deste momento a examinar a concepção de educação física tomando como referencia o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), como um documento elaborado pelo Estado brasileiro, e o Relatório das Nações Unidas, O Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio (NAÇÕES UNIDAS, 2003), como documento que expressa a concepção de educação física dos organismos internacionais.

3.2. O Relatório Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio

O Relatório Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio foi elaborado pela Força Tarefa⁵⁶ entre as

⁵⁵ Apresentaremos especificamente a questão da educação física no subitem 2.3.

⁵⁶ A Força Tarefa foi formada, unindo agências com experiência significativa na utilização do esporte em seu trabalho, incluindo a OIT, UNESCO, OMS, UNDP, UNV, PNUMA, UNHCR, UNICEF, UNODC e a UNAIDS. A Força Tarefa foi co-presidida pelo Sr. Adolf Ogi, Assessor Especial do Secretário Geral do Esporte para o Desenvolvimento e a Paz, e pela Sra. Carol Bellamy, Diretora Executiva da UNICEF. O apoio do Secretariado foi fornecido através da organização não governamental (ONG) Right to Play (antiga Olympic Aid). Seu objetivo foi o de rever as atividades que envolvem o esporte dentro do sistema das Nações Unidas, promover a utilização mais sistemática e mais coerente do esporte em atividades relacionadas ao desenvolvimento e à paz, em especial no nível da comunidade, e gerar mais apoio para tais atividades entre governos e organizações ligadas ao esporte. A Força Tarefa também teve como objetivo estabelecer uma lista de programas existentes envolvendo o esporte para o desenvolvimento, identificar exemplos construtivos, incentivar o sistema das Nações Unidas a incorporar o esporte em suas atividades e trabalhar para a realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs) (NAÇÕES UNIDAS, 2003).

Agências das Nações Unidas. O documento é composto de um sumário executivo, e seis (06) itens nomeados conforme a ordem que segue: Introdução; O potencial do esporte como uma ferramenta para o desenvolvimento e a paz; O esporte na busca das Metas do Desenvolvimento do Milênio (MDMs)⁵⁷. Este item está subdividido em subitens de acordo com as Metas; Conclusão e recomendações; Bibliografia e Anexos; Este item também está subdividido em subitens trazendo listas de iniciativas, indicações de leituras e outros. Em diversos momentos do texto constam exemplos de programas de aplicação do esporte, exemplos de iniciativas de utilização do esporte por parte de escolas, governos, organizações não governamentais, desenvolvidos ou não em parceria com as agências participantes da Força Tarefa.

O Sumário executivo nos informa que alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio requer parcerias e a ONU trabalha nesse sentido. Em seguida nos oferece um panorama geral do Relatório informando:

Os esforços das Nações Unidas no sentido de prestar assistência a diferentes países para que consigam alcançar as MDMs incluem vários atores que trabalham em parceria para o desenvolvimento sustentável e a paz. Em especial, a oitava MDM requer ação conjunta para se cultivar "uma parceria global para o desenvolvimento" (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 3).

Percebemos que, nesta concepção, o esporte é uma parceria natural para o sistema das Nações Unidas, pois ele envolve a participação, inclusão, cidadania, é, ainda, uma ponte entre as diferenças étnicas e culturais unindo, indivíduos e comunidades (NAÇÕES UNIDAS, 2003). A Força Tarefa considera, ainda, que o esporte oferece o aprendizado de habilidades como a disciplina, a confiança, a liderança, a tolerância, a cooperação, o respeito, o esforço, lidar com a vitória e a derrota. “Quando estes aspectos positivos do esporte são enfatizados, o esporte se torna um poderoso veículo através do qual as Nações Unidas podem trabalhar para a realização de suas metas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 3).

O Relatório destaca que o esporte tem um “[...] impacto na saúde e reduz a probabilidade de muitas doenças”, além de servir como “ferramenta eficaz para a

⁵⁷ As Metas para o Desenvolvimento do Milênio são em número de oito, surgem da Declaração do Milênio, assinada por 190 países, em 8 de setembro de 2000, e pretendem ser alcançadas até 2015, são elas: 1- Erradicar a extrema pobreza; 2 – Atingir o ensino básico universal; 3 – Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher; 4 – Reduzir a mortalidade na infância; 5 – Melhorar a saúde materna; 6 – Combater ao HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7 – Garantir a sustentabilidade ambiental; 8 – Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Informações coletadas no site do PNUD <http://www.pnud.org.br/odm/> acesso: 22 de novembro de 2011.

mobilização social”, apoio a campanhas de educação e imunização relacionadas ao HIV/AIDS, e, ainda para gerar empregos e apoiar a preservação do meio ambiente (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 3). O combate a problemas sociais é o mote principal quando se trata de utilizar o esporte. Sobre o uso de drogas e o crime, o Relatório apresenta o esporte como uma alternativa, evidenciando também uma relação direta com a melhoria do desempenho acadêmico. Também, de acordo com o Documento: “A principal descoberta da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas para o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz é que as iniciativas bem elaboradas, baseadas no esporte são ferramentas práticas e custo-efetivas para se atingir as metas de desenvolvimento e de paz” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 4).

Na Introdução encontramos informações sobre a Força Tarefa, quem a constitui e quais os objetivos de sua reunião, somos informados como se desenvolveu o trabalho de composição do Relatório, e sobre algumas ações concretas realizadas pelas Agências. Conforme o Documento, a Força Tarefa foi reunida em 2002 pelo Secretário Geral das Nações Unidas. O objetivo era rever as atividades relacionadas ao esporte para o desenvolvimento. Para tanto, as Agências com experiência significativa na utilização do esporte em seu trabalho fizeram parte da Força Tarefa. Os integrantes realizaram reuniões para traçar as estratégias e decidir sobre as recomendações.

A Força Tarefa procurou consolidar as lições aprendidas a partir da experiência crescente dentro do sistema das Nações Unidas da utilização do esporte como uma ferramenta para o desenvolvimento e a paz, procurou também aproveitar o interesse crescente no mundo do esporte em atividades das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 5).

Aproveitando a utilização do esporte, a Força Tarefa evidencia que “O tempo é oportuno para se desenvolver uma estratégia coerente e sistemática no sentido de aumentar a utilização do esporte dentro das Nações Unidas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 6)

No item **O potencial do esporte como uma ferramenta para o desenvolvimento e a paz**, há a indicação de que o esporte se constitui um direito humano essencial para a condução de uma vida saudável e plena. Que o esporte é fundamental para o desenvolvimento da criança, para o ensino de valores como o respeito e a cooperação, para melhorias para a saúde, geração de empregos e desenvolvimento local e serve como “[...] ponte entre as diferenças culturais e étnicas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 6).

O Relatório considera que o esporte é tratado como direito esquecido e um subproduto do desenvolvimento e demonstra que ele deve ocupar um papel significativo na agenda do desenvolvimento:

Demonstrando a contribuição que o esporte pode oferecer quando utilizado de maneira coordenada e estratégica, o Relatório incita as Nações Unidas e seus parceiros a integrar o esporte em seu trabalho. Além disso, tem como objetivo reunir novos esforços para apoiar tais iniciativas vindas de organizações ligadas ao esporte, de governos e do setor privado, sugerindo maneiras de avançar em parceria com a sociedade civil (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 6).

Em sua definição de esporte, a Força Tarefa afirma que o considera em um sentido amplo, ou seja, como: “[...] todas as formas de atividade física que contribuam para a boa forma física, para o bem-estar mental e para a interação social. Estas incluem a brincadeira; a recreação; o esporte organizado, casual ou competitivo; e esportes ou jogos indígenas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 7). No bojo dessas discussões define brincadeira como qualquer atividade física divertida, que envolva a participação da criança e sem o direcionamento de um adulto. O Documento considera que: “A recreação é mais organizada do que a brincadeira e geralmente envolve regras ou costumes e às vezes competição. O importante é que a brincadeira, a recreação física e o esporte são todas atividades livremente escolhidas, realizadas por prazer” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 7).

O objetivo primário das Nações Unidas é a construção da paz e o desenvolvimento geral. Por isso, “O objetivo das atividades das Nações Unidas que envolvem o esporte não é a criação de novos campeões ou o desenvolvimento do esporte, mas em vez disso, é a utilização do esporte em atividades mais abrangentes do desenvolvimento e da construção da paz”. Neste sentido, indica o porquê de utilizar o esporte, pois “[...] valores fundamentais inerentes ao esporte são compatíveis com os princípios necessários para o desenvolvimento e para a paz, tais como o jogo justo, a cooperação, o compartilhar e o respeito” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 7).

O Relatório, ao evidenciar sua concepção de sociedade e de homem, tende a naturalizar as relações sociais e o comportamento humano. Indica que o esporte é um reflexo da sociedade:

Deve-se reconhecer que o esporte, como muitos aspectos da sociedade, abrange simultaneamente alguns dos piores traços humanos, incluindo a violência, a corrupção, a discriminação, o vandalismo, o nacionalismo excessivo, roubar no jogo e o uso de drogas. Entretanto, estes aspectos

negativos do esporte, de forma alguma prevalecem sobre seus benefícios positivos potenciais. As Nações Unidas podem ajudar governos e comunidades a aproveitarem os aspectos positivos do esporte e canalizá-los de uma maneira coordenada para a busca das MDMs (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 7).

Aponta o Relatório que, para as Nações Unidas, o desenvolvimento sustentável é fundamental e vai muito além do crescimento econômico. A Força Tarefa apresenta sua concepção de desenvolvimento explicando-o como uma síntese das escolhas individuais:

O desenvolvimento é um processo de ampliação das escolhas das pessoas e de aumento das oportunidades disponíveis a todos os membros da sociedade. Baseado nos princípios da inclusão, da equidade e da sustentabilidade, a ênfase está na importância de aumentar as oportunidades para a geração atual assim como as de gerações futuras. As capacidades humanas básicas necessárias para isto são: ‘conduzir vidas longas e saudáveis, ter acesso ao conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para manter um padrão de vida decente e poder participar na vida da comunidade’ (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 8).

Assinalamos que o desenvolvimento, como coloca a Força Tarefa, apresenta um estreito vínculo com o individualismo presente no pensamento neoliberal, a exemplo de Hayek (PAULANI, 2005), no Relatório Delors (1998), com os princípios reforçados pelo RCNE/Indígena (1998), e, em última instância, relacionado com os princípios da sociedade capitalista que reforça características individualistas. O objetivo último do desenvolvimento é a formação para atuar, com escolhas pessoais, na comunidade, leia-se mercado, e desta forma, acessar os recursos necessários para garantir seus padrões de vida.

Relaciona o esporte a práticas saudáveis de bem-estar, ao aumento da expectativa de vida, à redução da probabilidade de doenças não contagiosas (doenças do coração, diabetes e determinados cânceres). Dentre os benefícios psicossociais proporcionados pelo esporte destaca a: integração social, o aprendizado de mecanismos de controle; em relação aos benefícios psicológicos estão a: redução da depressão e melhoria na concentração. No Relatório o esporte é equiparado a educação física, indica que ela deve ser incorporada ao currículo escolar, pois oferece “[...] oportunidades de recreação melhora a capacidade de aprendizado de uma criança, com evidências que indicam também a melhoria da frequência escolar e do desempenho geral” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 8). Segundo o Relatório, a educação sobre o corpo propiciada pelo esporte eleva o nível de consciência e de respeito para com seu corpo e o dos outros relacionando esse fato ao fator de uma vida saudável e para a prevenção de doenças.

A concepção de esporte que se apresentada no documento refere-se àquela que naturalmente desenvolve o respeito ao outro e ao meio-ambiente. A educação, nesse sentido, é algo que, naturalmente ocorre por meio do esporte, ao promover relações sociais, conexões e comunicação entre os indivíduos e os grupos, “[...] ajudando a construir capital social e fortalecer o tecido social” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 8).

Cabe dizer que essa visão de educação física, como esporte, que naturalmente vai desenvolver hábitos saudáveis, prevenir doenças e ajudar a resolver os problemas sociais é uma concepção amplamente questionada por alguns autores da educação física, como já evidenciamos na primeira seção deste trabalho, a partir da década de 1980, um amplo debate na área da educação física ocorreu nesse sentido.

Ao relacionar o esporte ao potencial econômico, o Relatório destaca o “peso econômico resultante de atividades tais como a fabricação de produtos esportivos, eventos desportivos, serviços relacionados ao esporte e a mídia”. Traz como exemplo o valor originário de atividades esportivas no Reino Unido, estimado em 1,7% do Produto Nacional Bruto, o que comparativamente significa que o “[...] o volume dos negócios relacionado ao esporte comparável ao da indústria automobilística e de alimentos” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 8-9).

Evidencia que o esporte é um catalisador para o desenvolvimento econômico, relaciona uma população fisicamente ativa à uma população mais saudável, com maior produtividade no trabalho e melhores resultados econômicos, além da possibilidade de formas mais custo-efetivas de medicina preventiva. Em relação à empregabilidade, o Relatório relaciona novamente “os valores naturais” do esporte ao ensino de habilidades essenciais como o trabalho em equipe, a liderança, a disciplina e o valor do esforço. Vê o esporte como uma atividade construtiva que ajuda a reduzir os níveis de criminalidade juvenil, comportamento antissocial, e, em casos de trabalho infantil, um substituto significativo para o trabalho. Em momento algum o Relatório toca na questão fundamental de existência desses problemas sociais como resultantes dos processos de exploração capitalista.

Vinculando o esporte à paz, o Relatório afirma que este “[...] une os povos de uma maneira que consegue ultrapassar limites e barreiras, fazendo do campo um local simples e freqüentemente apolítico para iniciar contato entre grupos antagônicos” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 9). Ao mesmo tempo, é um “fórum” onde se pode estabelecer o diálogo social, findar as rivalidades e o preconceito entre os povos. Neste sentido, o esporte é visto como uma ferramenta para comunicar as mensagens de paz. Seus valores são os mesmos ensinados com o intuito de resolver e impedir conflitos. Respeito, honestidade, comunicação,

cooperação, empatia, cumprimento de regras, são os valores necessários a essa “construção da paz”. O esporte é destacado como um direito humano que deve ser promovido e apoiado, e argumenta trazendo resoluções, cartas, convenções e instrumentos internacionais.

O terceiro item **O esporte na busca das Metas de Desenvolvimento do Milênio** explicita que o esporte é uma ferramenta inovadora e eficaz para auxiliar nos esforços existentes no sentido de atingir os objetivos específicos para a realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio. A utilização de programas de esportes bem elaborados é vista como “[...] uma maneira custo-efetiva de se contribuir significativamente para a saúde, a educação, o desenvolvimento e a paz, além de ser um meio poderoso e de se mobilizar sociedades e de se comunicar mensagens-chave” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 11).

O Relatório aponta que o esporte e a atividade física de forma apropriada desempenham um papel fundamental na prevenção de doenças não-contagiosas, propicia benefícios relativos à saúde física, social e mental. Complementa estratégias de melhora da alimentação, desestimula o uso do tabaco, do álcool e das drogas. Novamente o esporte é visto pelas agências componentes da Força Tarefa como uma ferramenta custo-efetiva de melhorar a saúde pública.

Sobre a relação do esporte, da educação e dos hábitos saudáveis de vida, o Relatório destaca que:

Nas escolas, a educação física é um componente-chave de uma educação de qualidade e pode ser utilizada para promover a educação entre os jovens. Fora da sala de aula, o esporte é uma ‘escola para a vida’, que ensina valores básicos e habilidades para a vida que são importantes para o desenvolvimento holístico. O esporte é também um veículo poderoso para a educação pública, uma vez que eventos esportivos podem eficazmente aumentar a consciência e fomentar apoio e ações concretas em torno de questões fundamentais (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p.15).

Evidenciamos ter essa vinculação do esporte com a educação, o objetivo de salvaguardar a sociedade, mobilizando e responsabilizando as comunidades regionais para combater a miséria e exclusão social, produzidas pelo sistema capitalista. Na perspectiva do Força Tarefa o esporte contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais tais como:

[...] a cooperação e a autoconfiança, são essenciais para a coesão social e são levadas para a vida adulta. Ensina ainda sobre valores como honestidade, jogo justo, o respeito próprio e pelos outros, a obediência às regras e o respeito pela importância delas, lidar com a competição, o perder e o ganhar (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p.15).

Desta forma, para o Relatório, o esporte também ajuda a construir a compreensão do valor dos vínculos comuns, a importância da diversidade, à inclusão da própria identidade e da identidade dos outros, favorecendo a inclusão social. Esses conceitos são explicados no item **Esporte, educação e inclusão**, onde afirma-se que o esporte dentro e fora da escola deve oportunizar a participação de todos independente de gênero, raça ou habilidade. Afirma, ainda, que, os jogos tradicionais envolvem custos mais baixos em termos de instalações e equipamentos do que os esportes comuns (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 16). Um discurso comum aos documentos dessas agências é o da valorização da diversidade, da inclusão, da compreensão do outro, evidenciando-se um enfoque direto na coesão social, preocupação constante dos dirigentes das economias capitalistas centrais.

Sobre o esporte como forma de inclusão, assevera-se que este deve assegurar oportunidades iguais a todas as pessoas, independente de gênero, raça ou habilidade. Nesses termos, é entendido como ferramenta importante para garantir meios não formais de acesso à educação para meninas, pessoas com deficiência e refugiados (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 18).

Sobre a educação física, o documento afirma que negligenciá-la é obter impactos negativos na saúde pública e nos orçamentos da saúde. O porquê de a Educação Física ser importante na escola? A Força Tarefa concebe esta disciplina como meio de promover a saúde. O objetivo da educação física é promover saúde ou promover o desenvolvimento do indivíduo? Para essas Agências é a única disciplina do currículo que focaliza especificamente o corpo, portanto, essencial para ajudar a ensinar aos jovens sobre o risco do HIV/AIDS, de doenças sexualmente transmissíveis e o uso de drogas.

Nessa concepção, a educação física apresenta eficácia como ferramenta para saúde, desenvolvimento físico, coesão social diálogo intercultural é “[...] meio excelente de se pôr em prática muitas das habilidades que são consideradas resultados necessários de um sistema de educação moderno, especialmente o trabalho em equipe, a cooperação, a resolução de problemas e a construção da auto-confiança” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 19).

No item **O esporte e desenvolvimento econômico** o esporte é destacado como um estímulo de desenvolvimento econômico, gerador de atividade, emprego e riqueza em vários setores da economia. E, para isso, deve ser novamente mobilizado grande contingente de pessoas na elaboração e na implementação de “[...] estratégias locais para o desenvolvimento baseadas no esporte devem ser participativas, incentivando e facilitando parcerias entre interessados locais, incluindo Governos, agências das Nações Unidas, ONGs, grupos da comunidade, empregadores e empregados” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 20). O esporte é

valioso, para esta Agência, por ensinar o valor do esforço, de trabalhar em equipe, o que melhora a “empregabilidade” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 21).

No item **Esporte e desenvolvimento social**, o Relatório reafirma a relação do esporte com os princípios de coesão social, combate a drogas e a criminalidade, reabilitação de trabalhadores infantis, como ferramenta terapêutica para tratar “portadores de deficiência”, melhorando habilidades motoras e aumentando a mobilidade, autossuficiência e autoconfiança. Sobre gênero afirma que é “[...] uma ferramenta eficaz para empoderar meninas e mulheres” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 20-24). Em relação à questão de gênero, consideramos que ampliar o papel prescrito às mulheres é apenas garantir alguns direitos, e não uma mudança real na condição das mulheres, nessa sociedade. Esse “empoderamento” muda realmente a relação de gênero, ou fica novamente no âmbito do discurso legal? Qualquer mudança que se reduza ao âmbito do direito, ou seja, da cidadania, não passa de uma conquista pela emancipação política. E, por mais que signifique grande avanço, a emancipação política é a máxima emancipação que se pode alcançar na sociedade capitalista. Para se garantir efetivas mudanças na condição das mulheres, dos indígenas, enfim, da humanidade, é preciso que se efetue a emancipação humana real⁵⁸.

Interessante notar que o Relatório aborda também o tema **Esporte e meio ambiente** afirmando que o esporte é um causador de impacto cumulativo sobre o meio ambiente, sugerindo que se deve assegurar que os eventos e materiais esportivos sejam realizados de maneira sustentável (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 24-25). Para o Relatório, esta é uma forma de incentivar as pessoas a se tornarem mais ativas fisicamente, e isso requer a criação de ambiente limpo, apropriado e sustentável. A Força Tarefa denota que o esporte é uma ferramenta poderosa para comunicar mensagens ambientais e incentivar ações para a limpeza do meio ambiente.

Ao relacionar o **Esporte e Voluntariado** menciona que “[...] voluntários são um recurso estratégico importante para os programas de esporte e devem ser ativamente mobilizados” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 25). Incentiva que os jovens sejam especialmente mobilizados, para que sejam também voluntários em sua vida futura. Aponta como benefícios do serviço voluntário “[...] a autossatisfação, a aquisição de habilidades, o aumento da compreensão e a integração social”. O que beneficia a sociedade com “[...] impactos que incluem o crescimento econômico, o bem-estar social, a participação comunitária, a geração de confiança recíproca e a ampliação da interação social” (NAÇÕES

⁵⁸ Discutimos emancipação humana real e cidadania no subitem 3.4 deste trabalho.

UNIDAS, 2003, p. 25). O que não explicita o documento é quem nessa sociedade se beneficia desses serviços voluntários? Ou, porque essa necessidade de se construir a coesão e a estabilidade social?

No item **Esporte e paz**, são tratados temas como: coesão social, formas de evitar conflitos, construção da paz sustentável, apresentando o esporte como a ponte entre as diferenças étnicas, e afirma que “[...] quando aplicados eficazmente, programas de esporte promovem a integração social e a tolerância” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 26). Em função de um bem maior, o Documento afirma que o objetivo é “[...] reduzir tensões e gerar o diálogo”. Leia-se garantir a apropriação privada da riqueza humana por uma pequena classe detentora do capital.

O item **Iniciativas Comunitárias para a Paz** reafirma o uso do esporte em programas comunitários, envolvendo pessoas afetadas por conflitos e tensão social. Sobre a promoção da paz, a Força Tarefa traz relatos de iniciativas diversas que utilizaram o esporte com populações específicas: Jovens sendo preparados para o mundo competitivo; Ex-soldados infantis sendo reabilitados e tendo suas infâncias devolvidas com a colaboração do esporte; as Nações Unidas endossando a Trégua Olímpica antes dos Jogos Olímpicos reconhecendo o esporte como “[...] um forte símbolo da paz” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 28).

O Relatório aponta que as Nações Unidas colaboram também com o sucesso do “mundo do esporte na área de comunicações, gerando a consciência sobre questões chaves de esforços globais e locais” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 29, promovendo estilos de vida e hábitos saudáveis, utilizando a imagem de atletas como “Embaixadores da Boa Vontade” para, entre outros objetivos, os esforços no sentido de mobilizar recursos. Assim, o uso dos eventos esportivos como “[...] fórum para alcançar um grande número de pessoas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 30), o que inclui divulgação em mídia, vídeos e bandeiras dentro dos estádios, shows no intervalo, publicações e links em sites. Indagamos, porém, qual o objetivo disso tudo? Em âmbito global, diz a Força Tarefa, “[...] os eventos esportivos podem incorporar todos os elementos acima e fornecer oportunidades adicionais de marketing e para levantar fundos” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 30).

Neste sentido, as Nações Unidas afirmam apoiar áreas onde o esporte atua para o desenvolvimento, para “[...] conduzir a mudanças positivas e estimular a adesão” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 31). Entretanto, essa mudança positiva está relacionada aos problemas de coesão social e de administração de tensões, vistas por essas Agências como fruto das características naturais do homem. Entendemos, diferentemente desse pensamento, que tais

problemas sociais: os conflitos, a pobreza, as drogas, as doenças, o trabalho infantil, a exploração das mulheres, e tantos outros listados neste Relatório são de ordem social porque estão diretamente ligados à forma como os homens produzem a vida e se relacionam entre si. Marx (2004) explica que “[...] o declínio e o empobrecimento do trabalhador são o produto de seu trabalho e da riqueza por ele produzida” (MARX, 2004, p. 30).

Portanto, aqueles problemas, que a Força Tarefa intenta resolver por meio do esporte, não são problemas gerados pela natureza do homem, mas pelas relações que este estabelece para produzir a vida. Para fazer tal afirmação, nos apoiamos em Marx (1982b), que incasavelmente dedicou seus esforços ao longo da vida para explicar a sociedade capitalista. Este autor nos diz que, para existir capital é preciso haver determinadas circunstâncias. Segundo Marx (1982b), duas espécies de possuidores precisam se relacionar, se confrontar e entrar em contato,

[...] de um lado, o proprietário do dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia, e, do outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho []. Estabelecidos esses dois polos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista. O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e propriedade dos meios pelos quais realizam trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho []. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção” (MARX, 1982b, p. 829-830).

Deste modo, o processo que criou o sistema capitalista foi um processo histórico, e, isto pressupõe que foi produzido pelos homens. Marx (1982b), nesse sentido, afirmou que “[...] o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, efetivada através das coisas” (MARX, 1982b, p. 885). Se a sociedade é a totalidade das relações de produção, os problemas sociais estão diretamente relacionados a essa forma de produção.

A sociedade feudal em sua totalidade de relações possuía problemas sociais que foram radicalmente transformados, quando a classe burguesa revolucionária subverteu a ordem feudal, e estabeleceu⁵⁹ a sociedade capitalista burguesa. O que nos dá elementos para compreender que os problemas sociais nesta sociedade capitalista, cujo Relatório da Força

⁵⁹ Na primeira seção deste trabalho compreendemos como sucedeu o processo que sucedeu a transformação da sociedade feudal em capitalista. Não foi um processo rápido e de decisão unânime, antes envolveu lutas de classes e contatos de povos distintos, no decorrer de séculos de transformações sociais.

Tarefa afirma serem resultados da natureza humana, nada mais são que problemas produzidos na relação social capitalista, e neste sentido, podem ser solucionados se, e somente se, as relações capitalistas forem revolucionadas e os homens estabelecerem nova ordem de relações sociais.

Esta revolução envolve um processo histórico em que todos os homens, e não apenas uma classe dominante, passam a controlar as formas de produção. Os homens não serão mais indivíduos capitalistas, possuidores dos meios de produção e de subsistência de um lado e, trabalhadores, possuidores apenas de força de trabalho, de outro. Revolucionar, portanto, as formas de produção, bem como as relações sociais, é o processo histórico que possibilita transformar todos os homens em trabalhadores associados, cujo trabalho “[...] tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em, que condições os bens serão produzidos e distribuídos”. Os homens estarão em condições de, “[...] a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos de sua história” (TONET, 2007, p. 31). A satisfação das necessidades de todos suprimirá, de uma vez por todas, aqueles problemas sociais que nada tem de naturais como quer fazer crer o Documento (NAÇÕES UNIDAS, 2003).

As mudanças positivas do Relatório das Nações Unidas, obviamente não levam em consideração essa necessidade radical de transformar a ordem capitalista, ao contrário, buscam promover a coesão social para amenizar as tensões e assegurar a paz apenas por meio da mobilização das pessoas em favor do esporte. Deste modo, idealiza o papel da educação e do esporte na solução dos problemas sociais, como se sua solução passasse pela mudança na forma de pensar dos homens.

Os objetivos da Força Tarefa enunciam belas palavras na organização de suas campanhas: “Cartão Vermelho para o Trabalho Infantil”; “Esportes livres do Tabaco”; “Times para Acabar com a Pobreza”; “Jogue pelo Planeta”; “Esportes Contra as Drogas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 31-32). Sempre com o mesmo intuito de utilizar o esporte para promover parcerias, mobilizar recursos, combater a pobreza, combater o HIV/AIDS, sempre repetindo e reforçando o uso do esporte para estes fins.

A Força Tarefa conclui afirmando que seu Relatório “[...] mostrou que o esporte – de jogos e atividade física ao esporte organizado e competitivo – é um meio poderoso e custo-efetivo de apoiar objetivos de desenvolvimento e paz”. Complementa, ainda, ser de vital importância que, “[...] as agências das Nações Unidas, governos e grupos interessados

integrem o esporte e a atividade física em políticas e programas em diversos setores, incluindo a saúde, a educação e o desenvolvimento econômico e social”. E, reitera, que o sistema das Nações Unidas deve “[...] realizar plenamente o potencial do esporte como uma ferramenta viável e prática para o desenvolvimento e a paz” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 40).

Findada esta apresentação do **Relatório Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio**, no próximo item faremos algumas análises na tentativa de mostrar a articulação entre os documentos, evidenciando que as políticas para a educação escolar indígena e educação física são formuladas para atender a padronização internacional, ao invés de atender as reivindicações das minorias étnicas.

3.3. Relações do RCNE/Indígena e do Relatório O Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio: o discurso das agências internacionais

No Brasil, as reformulações da educação escolar indígena acompanharam as reformas educacionais brasileiras, que por sua vez, acompanharam uma “agenda global estruturada para a educação” (DALE, 2004). Os indígenas ganharam, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, o direito à cidadania, a adquirir documentos – a carteira de identidade, o cadastro de pessoa física (CPF), título de eleitor (FAUSTINO, 2006, p. 151). A partir deste momento, uma série de documentos, decretos e regulamentos, passam a legislar sobre a educação indígena.

A Carta Magna garantiu, pelo menos em lei, o direito de utilização da língua materna e de processos próprios de aprendizagem para os indígenas. Tais direitos são garantidos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394/1996, no Decreto n. 21 de 1991, na Portaria Interministerial n. 559, de 1991, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1992 (FAUSTINO, 2006, p. 152-153), entre outros documentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) garante no Artigo 78 “[...] a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, por meio de programas desenvolvidos entre agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios e os sistemas de ensino da União. Garante, ainda, em seu artigo 79 que, “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 1996).

Já apresentamos o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) e como este documento se coloca como um referencial que propõe ampliar as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, orientar a construção dos currículos e atendimentos pedagógicos no âmbito da escola indígena. Apresentando-se como resultado das reivindicações dos professores indígenas à construção de novas propostas curriculares, afirma ser necessário que os sistemas educacionais reconheçam a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas e que construa e implemente propostas curriculares diferenciadas e culturalmente sensíveis, atribuindo grande responsabilidade ao professor nesse processo.

Ao analisar esse documento Faustino (2006) evidencia que nas culturas indígenas,

[...] de forma geral, os padrões de conduta que permeiam as relações e permitem a um novo membro do grupo (principalmente as crianças) apreender o sistema social em que nasceu (ou foi acolhido) e está inserido são ensinados e aprendidos no âmbito familiar, nos rituais, por meio dos mitos e nas práticas sociais nas quais se transmitem e recriam todo um complexo de normas que fundamentam a organização sócio-cultural, o conhecimento, as crenças, as relações entre as pessoas, as trocas e as condutas consideradas adequadas ou inadequadas para um determinado grupo frente a determinadas situações cotidianas (FAUSTINO, 2006, p. 157).

Ora, se o aprendizado do sistema social indígena ocorre durante toda sua existência, de forma complexa e total nos relacionamentos e nas práticas sociais, é possível que no âmbito escolar se recrie toda essa complexidade de relações para promover o aprendizado? E, mais, qual o sentido da escola que valoriza o cotidiano e o conhecimento imediato em detrimento do conhecimento científico universalmente produzido? Não é papel da escola reproduzir as instâncias da vida cotidiana. A função social da escola, se considerarmos os estudos da Teoria Histórico-Cultural⁶⁰, é ser o espaço onde se promoverá aos alunos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, onde se possibilitará que os alunos conheçam as máximas elaborações humanas e possam ter contato com o conhecimento humano acumulado.

⁶⁰ Os pressupostos de Marx e Engels (2007) permitiram que Vigotski (1896 – 1934), em seu tempo, pretendesse superar a “velha psicologia”, objetivando suplantar a dicotomia corpo-mente (TULESKI, 2008, p. 81), Com as contribuições de A. R. Lúria (1902 – 1977) e de A. Leontiev (1903 – 1979), num contexto de ordem econômico-sociais, que ocorreram na Rússia em fins do século XIX e início do século XX, estão dadas as condições materiais para a construção da Teoria Histórico-Cultural, uma nova explicação do desenvolvimento humano tendo como fundamento a compreensão marxista. Estes fundamentos materialistas históricos nos permitem compreender como as gerações se desenvolvem a partir das produções das gerações passadas, no entendimento de Leontiev (1979, p. 267) “as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade.”

Esse entendimento de educação e escola destoa completamente do discurso dos documentos que aqui apresentamos. Já observamos, no item 2.1, que Faustino (2006) afirma que o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), “[...] o documento mais importante da política para a educação escolar indígena” ao tratar de uma educação intercultural, específica, diferenciada e respeitadora da diversidade cultural, “[...] atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC, para responder a ‘agenda reformista’ imposta pelos organismos internacionais” (FAUSTINO, 2006, p. 157-158).

Dos documentos resultantes dessa agenda internacional mencionamos um Relatório encomendado pela UNESCO, resultado do trabalho de uma equipe de pesquisadores, representantes de diferentes partes do mundo, tendo Jacques Delors (1996) como seu relator. As diretrizes do Relatório Delors (1996) apontam para a construção do conceito de cidadania, evocando a participação da sociedade, o papel das agências internacionais e das empresas privadas como parceiros. Aponta quatro pilares que devem ser a base para a “[...] educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser” (DELORS, 1996, p. 101). O aprender a conviver, pela valorização das diferenças, organizando experiências para os alunos viverem situações comuns, é considerado o pilar mais importante na construção do novo indivíduo. Ao mesmo tempo em que a concepção de sujeito, remete àquele que é competente, o sujeito que sabe fazer. A ênfase é dada à questão de hábitos e atitudes, para a formação do sujeito que vai responder a esse contexto de crise do capital, e resolver suas questões individualmente, sendo inclusive empreendedor e independente do estado.

Estabelecemos, portanto, uma relação entre a ideologia de formação do indivíduo presente no Relatório Delors (1996) e o contexto das políticas neoliberais da “agenda global estruturada para a educação” (DALE, 2004). Bem como a reafirmação desta concepção pelo RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) quando esse menciona, por exemplo, que

[...] a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas (BRASIL, 1996, p. 12).

O RCNE/Indígena se propõe como um documento construído em parceria com os professores indígenas, “[...] em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações” (BRASIL, 1998, p. 15), responsabilizando diretamente o professor pela tarefa de construir e

implementar uma proposta curricular que respeite a cultura. Ele é o responsável pela sua escola, entretanto, como evidencia Faustino (2006), os “[...] professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional tem a liberdade de ‘construir’ o que quiserem, desde que seja dentro do que já foi estabelecido pela política educacional” (FAUSTINO, 2006, p. 121). O próprio RCNE/Indígena vem apontar que sua elaboração é um processo que busca o consenso, quando menciona:

[...] a elaboração deste documento pautou-se em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações – cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas regiões do país –, em análises de práticas escolares indígenas documentadas, e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área (BRASIL, 1998, p. 15).

O documento não informa quem organizou os cursos de formação, que discussões permeavam o objetivo do curso, ou ainda quais e como foram pensadas as pautas de tais discussões. Deste modo, nos parece evidente que as discussões são feitas e as decisões tomadas sob políticas previamente delineadas, como infere Faustino (2006),

[...] o que parece novo conserva sua linha de continuidade nas propostas centradas na idéia de manutenção do modelo econômico vigente. Na formulação da política o Estado centralizou todas as decisões. O currículo e a formação dos professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidos na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio (FAUSTINO, 2006, p. 121-122).

É, também, evidente a articulação destes documentos com a política internacional de manutenção do modelo econômico, emanada a partir dos organismos internacionais, e pensada para o alívio da pobreza e manutenção do *status quo* capitalista. Faustino (2006) assinala, ainda, que essa reforma intervém em todos os campos escolares, sendo propostas que chegam prontas às escolas e disfarçadas sob o manto da discussão coletiva.

As propostas coletivas foram cooptadas ou dispersadas uma vez que esta política chega pronta às escolas, embora tenha sido desenvolvida uma retórica persuasiva de que é apenas uma orientação não definitiva e que está em constante (re)elaboração. Com uma forte dose de imediatismo, apropriação de idéias, simplificações, receitas prontas e palavras de impacto, decisões são tomadas e encaminhadas às escolas (FAUSTINO, 2006, p. 121).

É presente uma forte dose de imediatismo, o discurso de valorização do específico e do conhecimento cotidiano, em detrimento do conhecimento científico amplo que permite uma maior compreensão e ação sobre a realidade.

O Documento (BRASIL, 1998) destaca que as demandas pela construção de novas propostas curriculares, diferenciadas e culturalmente sensíveis, que reconheçam a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas, partem dos professores indígenas. No entanto, segundo Faustino (FAUSTINO, 2006, p. 109) essas demandas são políticas utilizadas pelos aparatos do Estado, e assumem o caráter de um novo “indigenismo assimilacionista”.

Ao tratar da disciplina de educação física o RCNE/Índigena explica ela é responsável por integrar os alunos na “cultura corporal do movimento” explicando que esse é o termo usado por especialistas na área para definir “[...] o conjunto de conhecimentos culturalmente produzidos que se referem à movimentação do corpo” (BRASIL, 1998, p. 320). O que o referencial não considera é que esse termo não é utilizado por **todos os especialistas** na área da educação física, mas por alguns, em específico.

Entendemos que as práticas da educação física não podem ser naturalizadas como intenta o RCNE/Índigena (BRASIL, 1998), marcamos aqui as diferenças desses termos e seus autores, como diz o RCNE/Índigena os “especialistas da área”, por exemplo, “Coletivo de Autores (cultura corporal), Betti (cultura corporal de movimento), Bracht (cultura corporal de movimento), Kunz (objetivações culturais de movimento). Embora a nomenclatura seja similar o seu significado não é o mesmo” (MELLO, 2009, p. 173). As propostas na educação física para o entendimento de que conteúdo ministrar encontram-se em vigoroso debate desde a década de 1980⁶¹, colocá-las todas sob o mesmo entendimento relativizando-as e afirmar que todas dizem a mesma coisa, é uma estratégia teórico-metodológica que deseja conduzir os professores indígenas ao pensamento consensual. Se o RCNE/Índigena (BRASIL, 1998) se coloca como um referencial e propõe indicar caminhos para a escola indígena necessário é evidenciar as diferentes vertentes que tratam a educação física, e não colocá-las todas sob a mesma perspectiva, indicando que os especialistas da área pesquisam e publicam seus trabalhos numa mesma matriz teórica.

O RCNE/Índigena apresenta, ainda, uma tendência a querer fazer confundir atividade física cotidiana com educação física, e menciona que as sociedades indígenas devem escolher

⁶¹ A partir da década de 1980, a educação física entra em um período que os teóricos da área costumam tratar “como ‘crise de identidade’ e começa a manifestar preocupações com a resolução desta crise. Muitos pesquisadores passam a discutir a especificidade do seu conhecimento, a sua legitimidade e a sua obrigatoriedade, fundamentados em algumas vertentes teóricas das ciências humanas, tecendo críticas diversas à sociedade capitalista” (MELLO, 2009, p. 10).

se querem ou não a educação física na escola (BRASIL, 1998, p. 321-322). O fato de as populações indígenas realizarem muitas atividades no seu cotidiano, que requerem esforço físico, não significa que estão realizando naqueles momentos atividades vinculadas à educação física enquanto disciplina pedagógica, dotada de um conteúdo sistematicamente pensado e organizado, que visa contribuir para o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais da criança que frequenta o ambiente escolar. Para além deste direcionamento, compreende a educação física como esporte e, apesar de mencionar elementos como jogos, brincadeiras, danças, ginástica, e outros, enfatiza sobremaneira o futebol⁶² como conteúdo da educação física.

Ao defender o esporte como forma de trabalhar o conteúdo da competitividade, aponta que:

[...] há profissionais da Educação Física que questionam o predomínio dos esportes nos currículos da disciplina. Essa preocupação se fundamentaria em observações da própria escola não-indígena, onde o estímulo excessivo à prática esportiva teria favorecido a disseminação de valores negativos para a vida social. A competitividade extremada e a falta de solidariedade, promovidas pelo predomínio dos esportes no currículo, constituiriam fatores indicativos de que a escola não é o lugar para se formarem campeões (BRASIL, 1996, p. 331).

Novamente o documento, apresentando-se como crítico à escola tradicional, naturaliza características como a competitividade e a falta de solidariedade, da mesma forma que essas características são entendidas pelos teóricos liberais, que concebem a sociedade capitalista como naturalmente desenvolvida, e o individualismo e a busca de satisfações como características naturais e inerentes ao homem. E, tal qual o pensamento liberal, o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) recorre à educação para resolver as contradições criadas pelo capital, o competitivo e a solidariedade tornam-se problemas da escola, e não problemas históricos socialmente desenvolvidos pelo sistema. Colocados como problemas da escola, quer se fazer crer que por ela poderão ser resolvidos.

Essa visão do esporte como aquele que vai ajudar resolver os problemas sociais é compartilhada pelo **Relatório das Nações Unidas, O Esporte para o Desenvolvimento e a Paz** (NAÇÕES UNIDAS, 2003), o qual apresenta o esporte como importante “parceria natural” para a realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (MDMs), para esta agência:

⁶² Um interessante estudo sobre o a importância que o futebol assumiu na etnia Kaingang é apresentado na tese de Fassheber (2006).

O esporte oferece um fórum para o aprendizado de habilidades tais como a disciplina, a confiança e a liderança e ensina princípios fundamentais, tais como a tolerância, a cooperação e o respeito. O esporte ensina o valor do esforço e como lidar com a vitória e com a derrota. Quando estes aspectos positivos do esporte são enfatizados, o esporte se torna um poderoso veículo através do qual as Nações Unidas podem trabalhar para a realização de suas metas (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 3).

O esporte é utilizado, entre diferenças culturais e étnicas, como importante ferramenta para a transmissão de valores, tais quais a cooperação e o respeito, e para levar os indivíduos à uma vida plena e saudável. Ao mesmo tempo, é visto como uma forma de gerar emprego e desenvolvimento local, e, além disso, considerado um instrumento de baixo custo para combater as mazelas produzidas pelo sistema capitalista. Desconsiderando que a superação desses problemas exige a superação do sistema.

Soluções paliativas são melhores utilizadas para promover a coesão social, o respeito à diferença, ao étnico, ao que é culturalmente diverso. Falar nesse tipo de coesão é um exercício ideológico praticado pela Organização das Nações Unidas desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando se quer deslocar a análise da realidade econômica, a verdadeira fonte dos problemas sociais existentes (FAUSTINO, 2006, p. 62).

Para essa Organização “são incorporados na definição do ‘esporte’ todas as formas de atividade física que contribuem para a boa forma física, para o bem-estar mental e para a interação social” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 3) A mesma visão é compartilhada pelo RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) que vê toda atividade física como importante para o desenvolvimento do bem estar físico e da saúde.

O Relatório quando define esporte como conjunto das atividades físicas que contribuem para a saúde e o bem-estar, menciona que as atividades que compõem o esporte “incluem a brincadeira; a recreação; o esporte organizado, casual e competitivo; e esportes ou jogos indígenas” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 7). Esse é o único momento em que o Relatório tece consideração aos povos indígenas, em nenhum outro momento aborda a utilização do esporte às comunidades indígenas.

Estes documentos (BRASIL, 1998; DELORS, 1996; NAÇÕES UNIDAS, 2003) são extremamente específicos, apontam questões relativas à atuação de professores, à atuação de voluntários, à responsabilidade individual por fazer a educação ou o esporte contribuir para o desenvolvimento local de suas comunidades.

A educação física e a utilização do esporte, para o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) são elementos que podem permitir um resgate da cultura, ou promover a saúde e o bem estar, enquanto que, para o Relatório das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2003) serve para a promoção da saúde e para o desenvolvimento. Para ambos os Documentos é elemento que permite a coesão social, a promoção do respeito a diferença e a cultura.

De modo que, ambos refletem visivelmente a utilização da escola e da educação, bem como da educação física como formas promotoras do desenvolvimento social, do combate à pobreza, e da tentativa de minimizar as misérias produzidas pelo capital, elementos que permitem a manutenção do sistema social. A educação física, na concepção dos documentos representada pelo esporte, tem como objetivo último a formação humana para a manutenção das relações sociais capitalistas.

No entendimento de Mello (2006):

[...] a Educação Física tal qual a conhecemos hoje, expressa, de alguma maneira, a forma como os seres humanos se relacionam no modo societário capitalista. As modificações do seu conteúdo e da forma de aplicá-los, bem como as disposições legais desta disciplina no âmbito escolar, tendem a obedecer à lógica das modificações dessa organização social (MELLO, 2009, p. 10).

Para Faustino (2006), essa política, que se coloca como participante e democrática, resulta na manutenção do *status quo* e promoção das ideologias políticas desses organismos.

Esta política, emanada dos centros do poder internacional, apropriada pela classe dominante brasileira segundo seus interesses, caracteriza-se, no campo educacional pelo afastamento dos professores e de suas organizações na tomada de decisões sobre a escola e na formulação de projetos próprios, ao mesmo tempo em que desenvolve uma ampla estratégia de inserção de voluntários na educação e da comunidade na escola, para dar a idéia de participação social. Porém, esta participação se resume a questões cotidianas – reformas do prédio, datas para festas comemorativas, atividades esportivas/recreativas, palestras sobre temas da psicologia (adolescência, sexualidade, drogas etc.), enquanto as decisões políticas são tomadas por técnicos/burocratas cujo vínculo com a comunidade é discutível (FAUSTINO, 2006, p. 128).

Todo esse voluntarismo estimulado pela política educacional elaborada no contexto do neoliberalismo, leva o cotidiano escolar à condição central, fragmenta a participação social, diminui a importância do papel do professor na escola, visto que esta se torna o local onde qualquer pessoa pode atuar desde que tenha boa vontade, para ensinar não é preciso ter formação, depende apenas da vontade pessoal (FAUSTINO, 2006, p. 128). Entendemos que

se faz necessária a valorização desses aspectos cotidianos, entretanto, é preciso vinculá-los ao que é maior e articulador dessas relações, a estrutura macroeconômica que afeta grandemente todas as instâncias da vida social, e que afetou as políticas para os indígenas e as minorias.

A responsabilização do professor, a valorização do conhecimento imediato e cotidiano, a escola e a educação física como promotoras do desenvolvimento social, são discursos comuns aos documentos, seja na escola indígena (BRASIL, 1998), ou nas escolas para os não indígenas (DELORS, 1996), essa é a perspectiva comum aos organismos delineadores das políticas educacionais.

Nesta seção nos dedicamos a apresentar, e analisar as relações entre os seguintes documentos: **RCNE/Indígena** (BRASIL, 1998), o **Relatório O Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio** (NAÇÕES UNIDAS, 2003) e o **Educação: um tesouro a descobrir** (DELORS, 1996). Evidenciamos o conteúdo dos documentos referentes à educação escolar indígena e a partir dele a especificidade da disciplina de educação física, bem como as concepções de aprendizagem, de educação escolar indígena, de educação física, de esporte e atividade física que encontramos no conteúdo destes documentos. Procuramos elaborar algumas análises, e levantamos alguns questionamentos, indicando o caminho que pretendemos percorrer na seção próxima seção.

4. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2001 a 2011)

É significativo o aumento da produção científica brasileira sobre educação física nas últimas décadas e também é expressiva nessa área do conhecimento a produção sobre a temática indígena⁶³. Foi, sobretudo, a partir da década de 1980, com a criação de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, com maior inserção de pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, das quais podemos citar: a Educação, a Sociologia, a Antropologia, a História, entre outras, o que permitiu que no âmbito acadêmico se criasse amplo debate sobre a educação física, seus conteúdos, sua prática pedagógica, sua inserção enquanto disciplina do currículo escolar. No âmbito da educação física criou-se a necessidade histórica de produzir um corpo teórico de conhecimentos, vislumbrando transformar a prática pedagógica da educação física (CARMO, 1985; SOARES, 1994; BRACHT, 1992).

Também as universidades brasileiras junto a seus programas de graduação e pós-graduação fomentaram a divulgação científica por meio de editoras responsáveis pela edição de livros, capítulos de livros, periódicos e eventos. Essa divulgação também é realizada por empresas editoriais privadas. Grande parte desse material é indexada em catálogos nacionais e internacionais e podem ser acessadas em sua maioria pelo portal de periódico da CAPES, e algumas constam também no catálogo Webqualis⁶⁴.

No conteúdo desses debates e extensa produção científica, a temática indígena tem sido amplamente discutida nos círculos políticos, sociais e acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento da sociedade brasileira, como já indicamos nas seções anteriores. Foram promovidos encontros da educação escolar indígena, seminários internacionais e nacionais fomentados por organizações governamentais, não governamentais, instituições missionárias, organismos internacionais com o intuito de mobilizar pesquisadores e socializar suas pesquisas sobre este tema (FAUSTINO, 2006).

⁶³ Conforme consta nos apêndices.

⁶⁴ O levantamento bibliográfico que empreendemos utilizou resultados de uma pesquisa realizada nos periódicos científicos catalogados no sistema Webqualis. A pesquisa fez parte dos objetivos do projeto “**Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas Kaingang do território etnoeducacional planalto meridional brasileiro**” e gerou um banco de dados. Os pesquisadores do LAEE-UEM realizaram um levantamento dos periódicos indexados ao **Portal WebQualis** cujos textos abarcassem a temática da educação escolar indígena entre os anos 2000 e 2010. Os resultados apontaram um total de aproximadamente duzentos e quarenta artigos encontrados que tangenciam o tema educação escolar indígena.

Concomitante ao debate sobre a educação escolar indígena, discussões sobre os direitos destes povos a uma educação diferenciada e intercultural, a educação física, as práticas corporais, os jogos indígenas, foram englobados, pesquisados, e incrementou-se a produção científica sobre tais temas. O principal fórum de debate na área da educação física o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) também oportunizou a divulgação da produção científica sobre a temática indígena. “Esse evento é bienal e organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maior entidade científica da educação física e possui atualmente 12 GTTs (Grupos de Trabalhos Temáticos)” (MELLO, 2009).

Nesta seção nos propomos a apresentar a produção científica do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE – em suas edições de 2001 a 2011. Nosso objeto de estudo é composto da análise de 14 artigos publicados ao longo do recorte histórico proposto, o que nos leva a apresentar a síntese do pensamento de seus autores, evidenciando as discussões sobre educação escolar indígena, práticas corporais, jogos indígenas, bem como os principais fundamentos teóricos utilizados.

4.1 A temática indígena na produção científica do CONBRACE

Nosso recorte envolve seis edições do CONBRACE realizadas bienalmente em diferentes cidades brasileiras no período de 2001 a 2011. Nos anais dessas edições fizemos uma busca por artigos que abordam a temática indígena, essa produção é representada no seguinte quadro.

Nº	Título da produção	Autor(res)	Publicação	Ano
01	A União das Tribos: uma Abordagem Sobre o Esporte Indígena	Joelma Cristina Parente Monteiro/ Sérgio Simonsen Miranda de Carvalho	Anais do XII CONBRACE – Caxambú	2001
02	Educação Física na Formação de Magistério Indígena do Acre: o Futebol no Diálogo Intercultural	Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque	Anais do XII CONBRACE – Caxambú	2001
03	História de Bugres e Tigres: Corpo e natureza em terras catarinenses dos oitocentos	Ana Márcia Silva/ Célia Guimarães Perini/ Márcia de Souza Pedroso Agostini	Anais do XIII CONBRACE – Caxambú	2003
04	Corpo e cultura de movimento indígena do ritual à esportivização (Pôster)	Joelma Cristina Parente Monteiro	Anais do XIII CONBRACE – Caxambú	2003

05	Corpo e Cultura em relações de Fronteiras Culturais	Beleni S. Grando (Seminário)	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
06	Estudo da frequência cardíaca de indivíduos indígenas durante uma partida de futebol (GTT Rendimento de alto nível)	Bankoff, A.D.P.; De Marchi, F.L.; Da Cruz; E.M.; Moreira, S.M.	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
07	Apontamentos sobre o povo indígena (GTT Corpo e cultura)	Maria Beatriz da Rocha Ferreira/ Marizabel Kowalski	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
08	Esporte e identidade: o gosto pelo esporte como estabelecimento de inter relações entre grupos distintos. (GTT Corpo e Cultura)	Ricardo de F. Lucena/ Maria da Conceição A. Batista	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
09	A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física	Joelma C. P. Monteiro Alencar	Anais XV CONBRACE II CONICE – Recife	2007
10	Povos indígenas e relações ambientais: um olhar na educação	Maria Cecília de Paula Silva; Cátia de Oliveira Cabra	Anais XV CONBRACE II CONICE – Recife	2007
11	Corpo, infância e cultura: o lazer e a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós.	Luciano Silveira Coelho	Anais XVI CONBRACE III CONICE – Salvador	2009
12	As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas.	Arthur José Medeiros de Almeida	Anais XVI CONBRACE III CONICE – Salvador	2009
13	A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas do Brasil.	Beleni S. Grando; Elcione Trojan de Aguiar; Bruna Maria de Oliveira.	Anais XVI CONBRACE III CONICE – Salvador	2009
14	O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento	Arthur José Medeiros de Almeida	XVII CONBRACE IV CONICE – Porto Alegre	2011

Quadro 1. Referências levantadas nos anais eletrônicos das últimas seis edições do CONBRACE (2001-2011)

No XII *CONBRACE de 2001*, realizado na cidade de Caxambú – MG, a temática foi **Sociedade, ciência e ética: desafios para a Educação Física**, e foram apresentados dois artigos. O primeiro intitulado **A união das tribos: uma abordagem sobre o esporte indígena** (CARVALHO e MONTEIRO, 2001)⁶⁵, consistiu em uma pesquisa descritiva que adotou os pressupostos do estudo etnográfico. Mendonça⁶⁶ é sua única referência, para introduzir a questão da invasão europeia no século XVI, o extermínio de algumas etnias e a alteração no modo de vida indígena. Os autores informam que objetivaram registrar, estudar, analisar e entender uma determinada cultura a partir dos pontos de vista das atividades indígenas, utilizando-se da observação participante. Descrevem brevemente as etnias participantes, evidenciando suas línguas, localizações geográficas e destacando algumas

⁶⁵ Os artigos analisados estão paginados de forma diferente nos anais. Ora apresentam paginação por artigo, ora não apresentam paginação, ou seguem a paginação dos anais. Mantemos o padrão de numerar as páginas por artigo.

⁶⁶ MENDONÇA, Mônica Lemos. **Educação Indígena**. Informando. v.3, n.5-6, p.35, nov. 1999.

práticas. Apresentaram comentários a respeito das modalidades que foram disputadas nos Jogos dos Povos Indígenas: Futebol de Campo; Arco e Flecha; Arremesso de Lança; Corrida de Toras; Natação; Zarabatana; Lutas Corporais; Cabo de Guerra; Atletismo; Canoagem. Concluem o artigo afirmando que toda a humanidade precisa de união e fraternidade, que o pluralismo cultural das nações indígenas exige o respeito à diversidade cultural. “O reconhecimento das práticas corporais indígenas relacionadas ao desenvolvimento de valores levam à participação de caminhos sociais responsáveis pela busca da cidadania” (CARVALHO e MONTEIRO, 2001, p. 5).

Afirmam que as influências dos não-indígenas nas provas e práticas socioculturais indígenas interferem nos modos de agir e na liberdade de movimentos. Destacam a não predominância da técnica, o puro prazer de participar das atividades e a representação minoritária da mulher indígena. Em relação às mudanças no âmbito social, afirmam que são significantes e que estas, “[...] pela visão positiva, proporciona aos índios a tentativa de resgate da sua dignidade e igualdade perante os outros povos e, pela outra, a evidência da não-imunidade contra o mal chamado civilização que o lança em direção a um mundo doente e capitalista” (CARVALHO e MONTEIRO, 2001, p. 5).

No mesmo evento, outro artigo, **Educação física na formação de magistério indígena no acre: o futebol no diálogo intercultural** (ABUQUERQUE, 2001) dedicou-se a discutir se a disciplina de educação física seria necessária no currículo de Magistério Indígena promovido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Parte de ações desenvolvidas num projeto de formação de professores realizado pela CPI-AC e defende uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas. Suas reflexões apontam que o Brasil é um país marcadamente diverso culturalmente e que a educação, portanto, deve estar voltada para o respeito à diversidade sociocultural.

A autora busca em seu estudo “[...] contribuir para desarticular alguns conceitos já cristalizados no cotidiano nacional, tais como: os índios não têm passado; representam um estado fossilizado de desenvolvimento humano; a aculturação é um caminho sem volta e aponta para o desaparecimento inevitável de formas culturais distintas, em meio a um processo homogeneizador e globalizador mundial (ABUQUERQUE, 2001, p. 1). Defende que os objetivos da educação devem fornecer elementos para que os indivíduos tornem-se sujeitos de sua história construindo sua identidade por meio de uma prática social consciente, autodeterminada, com participação e decisão política.

Entende a escola indígena como um instrumento de reforço das identidades, tendo que ser, para tanto, específica e diferenciada. Sua pesquisa, pautada por uma perspectiva

qualitativa e inserida no âmbito da pesquisa-ação tem por sujeitos professores indígenas que foram definidos pelo critério de representatividade qualitativa. Explica a autora que, “[...] o grupo de professores indígenas que recebem sua formação em Magistério Indígena pela CPI-AC, embora minoria em seus grupos de origem, são membros significativos em termos ideológicos e políticos, pois veiculam as ideias de suas etnias, num vai-e-vem constante com a sociedade envolvente e suas comunidades” (ABUQUERQUE, 2001, p. 2).

Somos informados pela autora que sua investigação deparou-se com as seguintes situações: a constante solicitação dos professores índios em ter acesso às informações das práticas corporais da sociedade não indígena, esportes em geral e futebol, em particular; a recomendação de diversos consultores, da necessidade de pesquisar as brincadeiras indígenas; A regulamentação do Centro de Formação de Magistério Indígena da CPI-AC, pelo Conselho Estadual de Educação do Acre e, conseqüentemente de seu currículo. A investigação utilizou a técnica de Seminário, onde foram examinadas e discutidas as seguintes questões da investigação:

A educação física é necessária no currículo de formação de Magistério Indígena da CPI-AC? Essa disciplina pode colaborar para a sistematização do saber produzido pelas comunidades indígenas do Acre? É possível trabalhar com essa disciplina no currículo da CPI-AC, privilegiando os princípios da terra, língua e cultura e utilizando a pesquisa como metodologia de ensino-aprendizagem? (ABUQUERQUE, 2001, p. 3)

A autora elenca falas dos professores indígenas a partir das quais elabora suas discussões e seus argumentos. Apoia-se em Vianna⁶⁷ para conceituar educação física como os “[...] modos variados de transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo humano presente em todas as sociedades”. Argumenta que nas sociedades indígenas o corpo totaliza uma visão particular do cosmo, com condições históricas e sociais específicas. Utilizando Damata⁶⁸ afirma ser “[...] a corporalidade a grande arena onde as transformações são possíveis” (ABUQUERQUE, 2001, p. 3).

Sobre a necessidade da educação física no currículo de formação de Magistério Indígena da CPI-AC, a autora informa “[...] a grande preocupação dos professores quanto à formação dos jovens em suas etnias e a curiosidade crescente demonstrada pelas novas gerações em conhecer os esportes, em especial o futebol” (ABUQUERQUE, 2001, p. 3).

⁶⁷ VIANNA, Fernando Luiz de Brito. **Os índios e o futebol no Brasil**: uma proposta de pesquisa num campo inexplorado. São Paulo: USP – Departamento de Antropologia (Projeto de Pesquisa), 1997.

⁶⁸ DAMATA, R. O corpo brasileiro. In: STROZEMBERG, I. (org.). **De corpo e alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea: 1987.

Evidencia com a fala dos próprios professores indígenas que o interesse destes é o de “[...] conhecer os esportes da educação física”, pois como os próprios indígenas enfatizam, “o futebol não é apenas dos não-indígenas, ‘é um divertimento dos povos do mundo inteiro’ (Francisco Mário Kaxinawá⁶⁹)” (ABUQUERQUE, 2001, p. 4). A autora evidencia que o futebol é de grande importância e prática nas comunidades indígenas onde a pesquisa foi realizada.

Em suas conclusões, destaca a questão ética e política que pressupõe o trabalho com a educação escolar indígena. Informa que os professores definiram que a educação física deveria ser incluída no currículo do Magistério Indígena da CPI-AC. Os conteúdos escolhidos foram a pesquisa das brincadeiras de cada etnia; estudo do nado e das corridas como acontecem em cada etnia; estudo das funções do jogo na educação tradicional indígena. As competências a serem trabalhadas seriam: conhecer e descrever o nado e as corridas, de maneira como é feita nas etnias e relacionar criticamente com os esportes natação e corridas da sociedade não-indígena; conhecer e discutir as funções do jogo na educação indígena.

Afirma que a escola deve funcionar como espaço de pesquisa e produção do conhecimento e, para tanto, o professor indígena deve ser formado como pesquisador, pois necessita ser aquele que vai investigar em sua etnia, com seu próprio olhar e instrumentalizar seu aluno para lidar com os conhecimentos, com a imposição cultural e com a política da sociedade envolvente.

No ano de 2003, também na cidade de Caxambú – MG, foi realizado o XIII CONBRACE com o tema: **25 anos de história: o percurso do CBCE na Educação Física brasileira**. Nesse evento foram apresentados dois trabalhos que trataram da questão indígena. O primeiro deles, **História de Bugres e Tigres: corpo e natureza em terras catarinenses dos oitocentos** (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003) faz uma análise documental e busca compreender o contexto interétnico estabelecido no século dezenove em Santa Catarina quando da chegada dos imigrantes e analisa a ginástica como um dos elementos de constituição da identidade étnica desses.

Os autores empreendem uma contextualização histórica do século XIX e o momento de ocupação do território nordeste do estado de Santa Catarina. Mencionam ainda, o processo de imigração de diferentes povos para esse território e o encontro com os povos indígenas da região. Utilizam o conceito de “dinamismo histórico de Hobsbawn⁷⁰”. Compreendem que elementos do passado auxiliam o entendimento do atual trato com o corpo, que segundo o

⁶⁹ Um dos professores indígenas participantes da pesquisa, o depoimento encontra-se no artigo.

⁷⁰ HOBBSAWM, Eric. **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

teórico, em muito se aproxima da concepção e práticas corporais estruturadas na Europa do século XIX. Os autores tomam a imigração alemã como o “fio condutor” de suas análises. Fundamentam-se em Bourdieu⁷¹ ao tratarem do corpo apropriado pela história, que se apropria das coisas habitadas por essa história, e Meyer⁷² quando mencionam que esse corpo traz em sua bagagem nova racionalidade e representação corporal.

Os autores justificam seu recorte geográfico e histórico por ser “[...] nele que encontramos dados frequentes de caça aos índios e animais mais selvagens, ‘bugres e tigres’, como denominados pelos imigrantes que chegaram a estas terras” (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003, p. 1). Relatam esse contexto e analisam ao longo de suas articulações a prática de Ginástica pelos imigrantes alemães que nesse território se instalaram.

Apontam que “a centralidade do corpo e das representações corporais para estas etnias indígenas [mencionam os Carijós, e os Xokleng], como para todas as sociedades Jês e a profunda vinculação do corpo individual com o corpo social, contrastava com a centralidade da razão e com a configuração individualista que prevalecia entre as etnias provenientes da Europa” (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003, p. 5).

Por fim os autores se fundamentam em Latour⁷³ e propõem pensar a partir de diferentes representações de corpo e natureza, “[...] porque estas diferenças permitem ‘estabelecer ligações incomensuráveis’; compreender que tais configurações de mundo são incomparáveis” (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003, p. 5). Para os autores essa análise permite refletir a profunda distinção que se estabelece entre esses povos, os europeus, seus descendentes e os indígenas.

O segundo trabalho **Corpo e cultura de movimento indígena do ritual à esportivização** (MONTEIRO, 2003) foi apresentado na modalidade pôster. A pesquisa trata do processo de esportivização dos rituais indígenas identificado nos Jogos dos Povos Indígenas. A autora se fundamenta no conceito de cultura de movimento anunciado por Kunz⁷⁴ e nos estudos de Lucena⁷⁵ sobre o fenômeno esportivo. Aponta que um dos grandes desafios da educação é lidar com os fenômenos advindos da diversidade cultural. Afirma a necessidade de compreender as relações e as diferenças sociais, pois, a escola enquanto

⁷¹ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

⁷² MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira- evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: Edunisc/Sinodal, 2000.

⁷³ LATOUR, Bruno (2001). **A ecologia política sem a natureza?** Projeto História, São Paulo (23), p.31-44, nov.

⁷⁴ KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí Ed, 1991.

⁷⁵ LUCENA, Ricardo de F. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

instituição social seria construída por sujeitos socioculturais que expressam diferentes identidades.

Para Monteiro (2003) a cultura é um fator que deve ser considerado para se avançar na garantia de uma educação escolar como um direito social e em relação a um universo simbólico e ao mundo do trabalho. Fundamenta o conceito de cultura em autores como Chauí, Daolio⁷⁶, entre outros. Comenta os caminhos da Antropologia citando Hertz, Levi-Strauss, Geertz, Morin⁷⁷ e chega à educação física apontando “os movimentos renovadores de pensamento nessa área”, a partir de meados da década de 1970, fazendo menção a alguns dos estudos que emergiram nesse período.

A autora questiona se, “[...] na perspectiva de compreendermos a complexidade das relações corpóreas do homem, é possível pensarmos a cultura de uma sociedade através do fenômeno esportivo?” Neste sentido, se baseia em Lucena afirmando que “[...] o jogo pode expressar um sentido de identidade num contexto específico de um grupo social” (MONTEIRO, 2003, p. 2). Indica que sua investigação aborda especificamente o processo de esportivização dos ritos da cultura de movimento, enfocando a “cultura de movimento indígena”. Para tanto, observou as manifestações desta nos Jogos dos Povos Indígenas. Segundo a autora,

[...] a esportivização dos ritos indígenas apresenta-se ainda numa condição de “flutuação”⁷⁸, que não permite conclusões precipitadas. Ou seja, buscando uma analogia com o conceito de flutuação, identificamos que na realização dos Jogos, as figurações interpretativas, apresentam-se, num certo momento, no contexto do esporte participação, em outro momento, no contexto do esporte espetáculo, e outras vezes, nas atividades tradicionais das etnias (MONTEIRO, 2003, p. 3).

Neste sentido, encerra seu artigo explicando que a pesquisa se encontrava em fase de desenvolvimento, e que para análise dos materiais iconográficos coletados se apoiaria na hermenêutica visual.

⁷⁶ CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

⁷⁷ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HERTZ, R. “A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa”. In: **PROJETO: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia para “Entender Belém”**. Universidade Federal do Pará, 2000.

MORIN, E. **O método III: O conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

⁷⁸ A autora explica em nota que, este conceito diz respeito ao conceito de bifurcação e determina que ramo emergirá em cada ponto de bifurcação, se fundamenta em Ilya Prigogine (2001), entretanto não traz, nas referências, as informações bibliográficas.

O XIV CONBRACE⁷⁹ foi realizado na cidade de Porto Alegre – RS no ano de 2005. O tema central do evento foi **Educação Física e Ciências do Esporte: ciências para a vida**, encontrando-se, nos anais do evento, quatro artigos que retornaram as pesquisas pelas palavras chave **indígena/índios**.

Nesse evento, Beleni S. Grando proferiu um seminário intitulado **Corpo e Cultura em relações de Fronteiras Culturais**. A autora informa que pretende “dialogar com os conceitos de cultura, práticas corporais e identidade, refletindo com os colegas as formas de educação que se materializam no corpo e constituem a pessoa como única” (GRANDO, 2005, p. 1). Seus estudos buscam compreender a realidade a partir das práticas corporais estabelecidas nas relações entre diferentes maneiras de viver e ser originárias da realidade do estado do Mato Grosso. Entende as práticas corporais como práticas sociais educativas relacionadas a outras práticas e contextos com os quais cada grupo social se constitui como grupo específico e diferenciado. Fundamentando-se em Frederik Barth⁸⁰ apresenta o conceito de “fronteiras culturais” como

[...] espaços socialmente construídos nos quais confrontam-se diferentes grupos étnicos e culturais, em que no ‘campo da cultura e nas relações entre poder e cultura’ se estabelecem conflitos em que cada grupo lida com o seu ‘capital simbólico cultural’ buscando ‘articular seus processos de resistência’ cujas diferenças são constantemente reinterpretadas e reformuladas no contexto da própria cultura (GRANDO, 2005, p. 2).

Citando Clifford Geertz⁸¹, a autora busca compreender cultura como conceito de homem, como um conjunto de mecanismos simbólicos pelo qual o homem controla seu comportamento, um vínculo entre o que eles intrinsecamente podem se tornar e o que eles raramente se tornam. Afirma que para tornar-se humano,

[...] cada corpo é individualizado por padrões culturais – sistemas de significados criados historicamente – que o orientam nas relações com outros humanos pelas quais vai se apropriando desses padrões e com os quais as recria coletivamente a partir das escolhas guiadas por sua sensibilidade, que é única como o é cada corpo, cada pessoa (GRANDO, 2005, p. 2)

⁷⁹ No ano de 2005 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte inicia a primeira edição do Congresso Internacional de Ciências do Esporte, os anais dos eventos são divulgados em conjunto, portanto, usaremos apenas a sigla CONBRACE para nos referirmos aos anais.

⁸⁰ BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

⁸¹ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

Nesta perspectiva os espaços de contato e intercâmbio entre as populações permitem a constituição de processos onde se estabelecem as fronteiras nas quais se pode identificar traços que diferenciam a cultura nesta relação. Neste sentido, o corpo é habitado e é o meio pelo qual a cultura se manifesta.

O corpo é assim, um território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, a cultura é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente em suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. É assim, no corpo que as primeiras marcas da cultura são inscritas profundamente no indivíduo (GRANDO, 2005, p. 3).

Com base nas explicações de Hasse⁸², a autora comenta que a transformação do corpo ocorre em uma relação de forças entre homem e natureza que o obrigam a buscar soluções. Mesmo que tenha consciência do inscrito em seu corpo, explica a autora, mudanças não são facilmente efetivadas. Citando Mauss⁸³ aponta a relevância do conceito desenvolvido por esse autor de “técnicas corporais” que, permite a compreensão de sociedades, culturas e pessoas (GRANDO, 2005, p. 4).

No entendimento da autora, o corpo é a matriz simbólica sobre a qual a pessoa é “fabricada”. O corpo é produzido em momentos ritualísticos e as práticas sociais associadas a tecnologias e estéticas específicas manifestam-se no e com o corpo, possibilitando a construção de um “ideal de pessoa” diferenciada em cada grupo social. Explica a autora que essa fabricação é o que permite a ação educativa do grupo social que, como processo, só pode ser compreendida em seu contexto.

Para a autora, no Brasil, essas “[...] fronteiras desterritorializadas marcam no corpo o diferente que é desqualificado, promove e reforça relações etnocêntricas e autoritárias sobre os grupos minoritários (índios e filhos de trabalhadores rurais ou urbanos que pertencem à classe economicamente desfavorecida) que resistem a padronização privilegiada pela cultura hegemônica” (GRANDO, 2005, p. 4).

A autora afirma que neste contexto complexo, dinâmico e conflitivo, no qual se estabelecem as relações sociais e diferentes maneiras de ser, as identidades são bombardeadas pelos meios de comunicação de massa “[...] que impõem suas formas de fazer e de ser que

⁸² HASSE, Manuela. **Corpo, Técnica e Desenvolvimento: um problema humano e social**. Texto apresentado em Provas de Agregação da disciplina Antropologia e História do Corpo, na Faculdade de Ciências da Motricidade. UTL/FMH, Lisboa, novembro de 2001.

⁸³ MAUSS, Marcel. *As Técnicas Corporais*. In: **Sociologia e Antropologia**, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss; Volume II – tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974.

visam a fragmentação dessas coletividades para a consolidação de uma identidade alienante de consumidores de uma cultura que se sustenta no mercado e na mercadorização do ser, resta-nos o desafio da Educação Intercultural” (GRANDO, 2005, p. 5).

Para a autora o desafio da educação intercultural se constitui na escola como espaço em que as fronteiras se estabelecem e, portanto, pode-se privilegiar a reflexão e a consolidação de uma educação que possibilita o respeito à diversidade e a aprendizagem com o outro. Neste sentido afirma que a escola é “[...] um espaço privilegiado para que as mediações entre as fronteiras culturais e étnicas sejam qualificadas a partir de uma educação que possibilite qualificar essas relações de fronteiras, desvelando os valores excludentes que permeiam as práticas sociais cotidianas visando novas práticas” (GRANDO, 2005, p. 5).

Afirma a autora também que “[...] a Educação Física tem um papel preponderante no reconhecimento de que as praticas corporais também excluíram, no contexto da escola e fora dela, uma educação inscrita nos corpos pardos, índios e negros, que se constituem em diferentes formas de ser (sem terra, sem teto, sem direitos, sem cidadania, sem identidade, etc.) desqualificando-os como pessoa” (GRANDO, 2005, p. 5).

Explica que cada cultura vivida no corpo, explícita nas diferentes formas de fazer e de ser, é imposta por padrões que orientam condutas e com os quais cada grupo se identifica e se diferencia de outros, ainda que em uma mesma sociedade. A constituição de uma prática pedagógica intercultural precisa reconhecer este contexto, as diversas práticas corporais que constituem as diferentes identidades que se relacionam neste contexto escolar. A cultura e suas “fronteiras” são espaços de intercâmbio de sentidos e significados, estabelecidos por sensibilidades vivenciadas no corpo. “Daí a relevância de compreender a escola como um espaço de fronteiras em que são potencializadas vivências e trocas que marquem as pessoas em suas sensibilidades corpóreas, o reconhecimento e a valorização da diferença como forma de se constituir como humano e como único” (GRANDO, 2005, p. 6).

Para a autora, é na escola que se promove a Educação Intercultural, que remete ao reconhecimento das práticas corporais que são espaço de mediações e intercâmbios de sentidos e significados específicos para cada grupo social que deles participam, identidades coletivas que reclamam por valorização e diferença. “O desafio do educador que pretende superar as relações excludentes, racistas e preconceituosas marcadas no corpo das crianças e jovens com os quais trabalha, é buscar consolidar, em sua prática pedagógica, novas práticas sociais” (GRANDO, 2005, p.6).

O artigo intitulado **Estudo da frequência cardíaca de indivíduos indígenas durante uma partida de futebol** (BANKOFF, *et al.*, 2005), tem como objetivo avaliar a performance

cardíaca de 4 indígenas adultos, do sexo masculino. Os autores apresentam alguns conceitos relacionados à saúde. Descrevem a coleta dos dados, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa, apresentam algumas discussões com relação aos resultados e considerações com relações à especificidade dos sujeitos.

Explicitam na introdução que o interesse em realizar esse trabalho partiu de um convite da FUNAI em 2001, para que participassem dos debates sobre saúde e esporte nas conferências dos IV Jogos dos Povos Indígenas realizados em Campo Grande – MS.

Argumentam que os contatos com as etnias indígenas permitiram conversas com “[...] chefes de diferentes grupos étnicos que se fizeram presentes à ocasião” (BANKOFF, et al., 2005, p.2), o que resultou em relatos sobre aspectos referentes aos costumes cotidianos nas aldeias, sobre a prática de jogos, lutas e outras modalidades de atividades como as danças e rituais presentes também, em seu cotidiano.

Consideram que a prática do futebol é uma constante cada vez maior entre os povos indígenas no Brasil e, portanto, interessou aos autores analisar o comportamento da Frequência Cardíaca dos jogadores integrantes das equipes de futebol participantes do IV Jogos dos Povos Indígenas. Acrescentam que os praticantes não realizam treinamentos específicos para a prática desta modalidade esportiva e, portanto, seu objetivo é analisar os resultados frente à *performance* dos indivíduos durante a partida.

Apresentam conceitos relacionados ao sistema cardiovascular e respiratório, e aptidão física relacionada à saúde. Informam que foram avaliados quatro atletas do sexo masculino, pertencentes às etnias Xavante e Terena, durante uma partida de futebol. Apresentam tabelas e gráficos analisando os dados coletados.

Consideram que com relação ao objeto de análise, a frequência cardíaca observada apresentou índices bastante surpreendentes, demonstrando excelente capacidade cardíaca, levando em conta o referencial comparativo de estudos realizados com atletas profissionais de futebol de campo e de outras equipes amadoras e universitárias.

Os autores mencionam aspectos que consideram de extrema relevância no que se refere aos resultados encontrados nesse estudo. Ainda com relação aos participantes, apontam que, além do futebol, muitos deles “[...] competem em mais de uma modalidade esportiva cultural, que envolvem vários perfis específicos de treinamento e realização” e para os autores o resultado final da soma desses esforços é um “[...] processo adaptativo fisiológico e morfológico favorável à prática, não apenas dessa modalidade como também de outras.” Informam que não existe a figura do técnico, apenas o treinador que é representado por um membro escolhido pela equipe, “Na equipe de futebol indígena, todos são considerados aptos

a serem treinadores; porém, geralmente é escolhido o jogador mais velho e considerado o mais experiente” (BANKOFF, et al., 2005, p.7). Os autores concluem afirmando que não existe violência e agressões, a vitória é comemorada por ambas as equipes e os perdedores oferecem aos vencedores danças e outras manifestações culturais referentes à sua etnia.

Noutro artigo intitulado **Apontamentos sobre o povo indígena** (KOWALSKI e FERREIRA, 2005), as autoras salientam que seu “ensaio constitui uma abordagem de entendimento de parte da cultura do povo indígena brasileiro no conceito branco.” Objetivam tratar do estético na arte, nos ornamentos, adereços e nos corpos. Iniciam afirmando que, geralmente insere-se o povo indígena numa cultura marginal, negando-lhes a inserção em domínios públicos, relegando direitos especiais. As autoras indagam: “Que barreiras culturais nos impedem de reconhecê-los como não sendo coisas, como seres humanos, como brasileiros?” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 1).

Afirmam ser importante discutir concepções políticas e governamentais de território, e também que, consideram critérios abstratos de entendimento subjetivo, “[...] subjugar pretensões de respeitabilidade, educação, crença”, e, indicam por onde encaminharão suas discussões; “O que une aqui é o estético”. Explicam que, o que é comum aos povos é o corpo e, “[...] a vestimenta, a exposição e o culto ao belo não será desperdiçado em críticas obsoletas – revelamos as formas, derivações e interdependências de fatores e valores culturais entre ‘brancos e índios’, tendo o compromisso com a visão científica dentro das concepções da estética corporal” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 1).

As autoras se fundamentam em Louro⁸⁴ afirmando que ao longo dos séculos os sujeitos se vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos pelas marcas que são atribuídas a seus corpos. Baseando-se em Maffesoli⁸⁵, apontam que o sociólogo tem o direito de também poetizar e estetizar sobre o desenvolvimento social. Evidenciam que os índios inspiraram e inspiram a tiradas de humor poético em muitas fases da literatura brasileira e estrangeira.

Comentando sobre as vestimentas para recobrir os corpos femininos das “índias escravas” no Brasil e sobre os corpos femininos retratados artisticamente por reconhecidos pintores europeus do mesmo período, afirmam as autoras:

A linguagem, os signos, as convenções e as tecnologias usadas para referi-los são dispositivos de cultura. E se ele, o corpo, ‘fala’, o faz através de uma

⁸⁴ Louro, G.L. **Corpos que Escapam**. Labrys: estudos feministas. N°4, Dez., 2003.

⁸⁵ Maffesoli, M. **O Paradigma estético: a sociologia como arte**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N.21. 1986.

série de códigos, de cheiros, de comportamentos e de gestos que só podem ser ‘lidos’, ou seja, significados na contextualização de uma dada cultura. Entretanto, isso não quer dizer que os corpos são ‘lidos’ ou compreendidos do mesmo modo em qualquer tempo e lugar, nem que seja atribuído valor ou importância semelhantes às características corporais em distintas culturas (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 2).

Evidenciam que essas formas de ler os corpos mudam, e que as mudanças nos padrões estéticos para os corpos, na publicidade, na mídia, na moda, nas “[...] manifestações de ‘juventismo’ socialmente aceitos.” Mencionam a entrada do açúcar na Europa e o associam à criação “[...] de um modelo de corpo cheio de curvas, e por que não dizer, gorduras, cuidadosamente reproduzidas por pintores como Rubens e Rembrandt” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 3). Denotam também que, no Brasil no mesmo período, índias e negras andavam seminuas, utilizavam objetos, adereços e marcas. Tudo representava, segundo as autoras,

[...] um código artístico que era inscrito na substância corporal através de técnicas arcaicas: pinturas faciais, tatuagens, escarificações, que as transformavam em obras de arte ambulantes em ‘quadros vivos’ [...]. Essa marcação terá, além de seus efeitos simbólicos, expressão social e material. Ele permite que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado pelo grupo; que possa (ou não) usufruir dos direitos, que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos, que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 3-4).

Segundo as autoras, no inconsciente coletivo a imagem do índio apresenta algumas vertentes: ora é estereotipada na vertente do bom selvagem em sintonia perfeita com a natureza; ora apresenta-se na vertente contrária, antropofágica, violenta; ou ainda uma versão de contemplação estética. As autoras expõem que a mudança nos padrões estéticos de “corpo” praticadas em todo mundo tem uma função social: “Isso se aplica igualmente às formas extremas de mutilação corporal. Inerentes a estas práticas estão noções culturalmente definidas como ‘beleza’, ‘religião’ e ‘status’. Generalizando, os humanos almejam tamanhos e formas ‘ótimos’ para o corpo” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 5).

As autoras usam o entendimento sobre corpo de Bernuzzi Sant’Anna⁸⁶ afirmando que “[...] o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, ao mesmo tempo escondê-los” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 5). Discutem

⁸⁶ Sant’Anna, B. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

ainda, as visões de mundo, de bom e de mau, do belo e do feio, normal ou anormal, afirmando que estas dependem “da posição de cada um em relação as suas próprias continuidades históricas e culturais” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 6). Afirmam que a comunicação engendra o corpo, por meio de um conjunto de imagens, de imaginações, e de símbolos, sendo esta a forma de relacionar-se dos corpos.

Fundamentadas em Helmann⁸⁷ afirmam que cada ser humano tem simbolicamente dois corpos, um individual (físico e psicológico) adquirido ao nascer, e outro social necessário para viver em sociedade. E a sociedade exerce um controle poderoso sobre os aspectos do corpo individual. “A sociedade não apenas molda e controla os corpos no seu âmbito, mas também o corpo fornece uma coleção de símbolos que utilizamos para entender a sua organização em si”. Continuam as autoras ressaltando que, “[...] essa relação estreita entre o imaginário corporal e social significa tipos variáveis de valores os quais produzem imagens diferentes de corpos” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 7).

Sobre as sociedades tradicionais, evidenciam que nestas “[...] o *status* do indivíduo está fisicamente inscrito sobre a superfície e seu corpo: tatuagens, escarificações, circuncisão, adorno como *piercing* de orelhas, lábios e outras partes do corpo são formas permanentes e visíveis da pele cultural” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 7). E concluem, “[...] portanto, a redescoberta da estética pode ser motivada pela perda do humano no homem, ou seja, nesta demolição, o homem perdeu a razão e tornou-se conceito abstrato universal da imagem ‘corpo’” (KOWALSKI e FERREIRA, 2005, p. 8).

No próximo artigo, **Esporte e identidade: o gosto pelo esporte como estabelecimento de inter relações entre grupos distintos** (LUCENA e BATISTA, 2005), os autores apresentam observações dos VII Jogos Indígenas ocorridos em Porto Seguro/BA em 2004. Buscam fazer emergir questões da identidade e das ações miméticas relacionadas ao esporte nesse contexto, e se fundamentam em Norbert Elias⁸⁸.

Partem do pressuposto, segundo o qual “[...] o esporte, fenômeno de amplitude mundial, é também elemento de identidade e parte de um controle de emoções característico de um **processo civilizador** em andamento”. Abordam identidade como “[...] o sentido que busca relacionar variáveis e, considerando esse aspecto, trabalhar com a ideia que os diferentes não são, necessariamente, excludentes” (LUCENA e BATISTA, 2005, p. 2, grifo dos autores).

⁸⁷ Helmann. **Cultura, saúde & Doença**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

⁸⁸ ELIAS, Norbert. & SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2000.

Para os autores, o “[...] esporte, essa invenção social, nasceu para suprir as necessidades de grupos que, certamente, viviam e vivem em situações de interdependências que denotam um modo de ser onde o sujeito é estimulado a viver mais por si”. Comentam que essa prática “[...] surge e se desenvolve entre ‘brancos’ e que desperta a atenção dos grupos indígenas em crescente contato com aqueles” (LUCENA e BATISTA, 2005, p. 2).

Mencionam o contato crescente entre os próprios grupos indígenas, “[...] tendo como fator de aproximação o gosto pelas práticas esportivas como ação mimética peculiar do esporte.” Com base na entrevista de uma liderança indígena apontam que “[...] o esporte se afigura como forte fator de identidade porque torna-se linguagem comum, vivenciada por grupos distintos”, evidenciando que, “O desafio que fica é, sendo o esporte uma oportunidade de reunião entre os diversos grupos, não submetê-los simplesmente a sua prática, mas principalmente, capacitá-los a usufruir desse objeto com autonomia, independência e criatividade” (LUCENA e BATISTA, 2005, p. 2-3).

Para os autores a questão das emoções no esporte se relaciona a um processo de significação, pois em sua compreensão, as sociedades indígenas são “[...] sociedades menos complexas onde a tomada de decisões está sempre relacionada com as tradições dos mais velhos ou com os ancestrais”, explicam que, “[...] as cadeias de relações que unem os indivíduos são certamente mais curtas, a adoção de uma prática que requer a submissão a regras estabelecidas de fora, requer uma outra percepção do indivíduo no grupo e consequentemente uma outra forma de comportamento” (LUCENA e BATISTA, 2005, p.3).

Em seu trabalho os autores entendem a metodologia como um elemento que constitui todo o processo da pesquisa, apresentam seus procedimentos metodológicos para o levantamento de dados, os indígenas que participaram dos jogos e constituíram os sujeitos da pesquisa, bem como os esportes praticados nos Jogos. Concluem indicando que sua pesquisa avançaria para o levantamento de dados e posterior análise.

No ano de 2007 ocorreu a XV edição do CONBRACE em Recife – PE, o evento teve como tema: **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Foram apresentados dois trabalhos abordando questões indígenas. O primeiro deles, intitulado **A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física** (ALENCAR, 2007), se propôs a apresentar resultados de um estudo sobre a produção do conhecimento acerca das práticas corporais indígenas na área da Educação Física. A autora aponta um sensível avanço na produção científica em Educação Física no Brasil com a criação dos cursos de pós-graduação e destaca a particularidade das produções e publicações

sobre a temática indígena. Evidencia uma considerável influência de autores da antropologia nessas produções.

Alencar (2007) destaca que os temas clássicos do pensamento indígena como o primitivo, mítico, mágico, pré-lógico, selvagem; estão em debate, assim como também a questão da escolarização dos índios, a produção acadêmica e o discurso de governo. Afirma que diante dessa identificação, “[...] percebe-se a necessidade de avançar na sistematização e ampliação da produção na área, na perspectiva de contextualizar e historicizar as produções publicadas, bem como, instigar o debate sobre uma concepção ampliada de educação e atuação profissional intercultural” (ALENCAR, 2007, p. 2).

Neste sentido, “apresenta a sistematização dos resultados encontrados, até o momento, a partir da leitura e da análise dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, entre o período de 1989 a 2006” (ALENCAR, 2007, p. 2). Apresenta sete artigos, evidenciando a que se referem os estudos, os autores em que se fundamentam e tece algumas análises.

Em suas conclusões observa que “[...] no âmbito desta produção ocorreram mudanças na abordagem de pesquisa sobre a referida temática. As abordagens pautadas na fundamentação antropológica prevalecem na sustentação teórica das produções científicas da área”. Informa que estas “pesquisas que enfocam as práticas corporais indígenas com base na “Antropologia da Educação”, na “Antropologia da Criança” e na “Antropologia do Esporte” representam novas tendências no desenvolvimento das pesquisas de caráter qualitativo na Educação Física” (ALENCAR, 2007, p. 7).

Para a autora, os discursos críticos de cunho social, filosófico, pedagógico e antropológico na área, contribuem para a compreensão sobre os povos indígenas, assim como as relações entre a educação física na escola indígena e o ambiente social e político em que ela se insere. Aponta a necessidade de maior socialização dos estudos sobre o tema.

O segundo artigo intitulado **Povos Indígenas e relações ambientais: um olhar na educação** (SILVA e CABRAL, 2007) investigou a história dos povos indígenas Kiriri e Kariri-Xocó objetivando analisar os significados/sentidos histórico-culturais das expressões corporais relacionadas aos costumes e rituais e as suas relações com as diversas formas de cultura, lazer e vida.

As autoras abrem sua discussão comentando a figura indígena no senso comum, as questões que emergem do contato com a colonização exploradora europeia, e a constituição histórica e social desta imagem de índio. E, portanto nesta perspectiva focalizaram um pouco da história dos povos Kariri-Xocó e Kiriri, valendo-se do uso da história oral/memória e

imagética para apreensão das singularidades. Apoiam-se em Benjamim, Thompson, e Jameson⁸⁹ e apresentam em seu artigo falas e depoimentos desses povos, relacionando a história do tempo presente com trabalho, lazer e vida. Pontuam “[...] aproximações e distanciamentos entre as duas culturas tratadas, relacionadas a nossa cultura” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 3).

As autoras apresentam aspectos do povo Kariri-Xocó, sua localização geográfica, suas moradias, fazem uma crítica em relação a hábitos e costumes, se fundamentando em Jameson⁹⁰, afirmam que: “Seus novos trajes capitais: shorts, calças, blusas, tênis, bonés entre outros, retratam não apenas a invasão da cultura ‘branca’ (eurocêntrica e norte-americana) e degradação da sua, mas, a perda de sua liberdade e a conquista das neuroses da ‘modernidade’” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 3). Denunciam também a imposição da língua e de costumes, tradições, religiões sobre os povos “autóctones” e utilizam, para tanto, Nelida Piñon⁹¹, remetendo à descaracterização de culturas.

Retomam a questão da colonização e apontam sobre os 507 (quinhentos e sete) anos em que “[...] nações foram colocadas no arsenal da opressão do outro e vem se reabilitando por sua própria luta de resistência, de transformação e ida a gênese como forma de quebrar laços ainda fortes de uma identidade forjada pela dominação” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 4). Falam das aldeias como local da cultura dos povos indígenas. Apresentam com linguagem poética o cotidiano na aldeia Kariri-Xocó, situam os problemas existentes e suas soluções a partir da alegria e do contentamento. “Quando comparamos a pobreza, no sentido das dificuldades de sobreviver, de alimentar, de vestir, com a capacidade de alegrar-se e contentar-se com a concessão da vida e de viver, perspectivamos que nem sempre, as mazelas construídas pela sociedade predatório-dominante conseguem cegar os olhos do coração” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 4).

Relatam a cerimônia sagrada do *toré*, utilizado para comemorar alguma alegria, uma atividade cultural, a venda do artesanato, a caça ou a pesca. “O *toré* é o momento em que povo, Natureza e Ser Superior se unem. Cada canto tem um significado e relação direta com o Ser Superior, existindo um canto de abertura em que se pede permissão à força Superior e um de fechamento, que se despede dessa força” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 5). As autoras descrevem a cerimônia:

⁸⁹ BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. THOMPSON, Paul. **A voz do passado** - história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JAMESON, Frederic. **Modernidade tardia**. 2003.

⁹⁰ JAMESON, Frederic. **Modernidade tardia**. 2003.

⁹¹ PIÑON, Nelida. **A república dos sonhos**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.

Dança circular cadenciada com batidas ritmadas dos pés por todos os componentes: dos anciões às crianças, reverenciando o sagrado. Em alguns momentos do ritual, dão-se as mãos representando a “união grupal pela tradição, pisando no solo sagrado com pingos de suor no esforço coletivo de afirmação étnica Kariri-Xocó”, diz José Nunes (Mhenety) outro membro da tribo. É no toré que boa parte de sua língua de origem ainda é mencionada, cantada, resgatada (SILVA e CABRAL, 2007, p. 5).

Com base nos relatos do “Mhenety - guardião das tradições”, explicam ainda que o ritual é praticado em círculo, em sentido anti-horário, como os fenômenos naturais. As autoras relatam que as crianças brincam livres pela aldeia. “O pular corda, elástico, amarelinha, esconde-esconde são recorrentes, além de outras como o boto, macacão, garrafão, ciranda (atirei o pau no gato) e batatinha frita 1, 2, 3” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 5) e, ainda, que outras manifestações da cultura “dos brancos” como o futebol e o voleibol também são praticadas. Os esportes fazem parte do cotidiano na aldeia, algumas das manifestações tradicionais são realizadas, atualmente, em uma data determinada.

Sobre a etnia Kiriri, aponta que sua denominação significa “‘povo silenciado’ nas suas ações cotidianas; o silêncio de sua aldeia; a pouca presença das crianças nas ruas, o que lhe confere característica pacata, não se observando crianças brincando, nem mesmo frente às casas”. O lazer que as autoras relatam terem presenciado foi um campeonato de futebol, onde todos, de qualquer idade participaram, e apontam que o “lazer para essa comunidade parece ter outro significado, diferente da lógica que o compreendemos a partir da ‘cultura branca’” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 6). Entretanto não explicam o que seria o lazer na lógica da “cultura branca”.

Explicam que o silêncio parece penetrar nas atividades de lazer, trabalho e vida. “Das observações e análises realizadas no encontro com os povos Kiriri, podemos constatar que nos Kiriri, trabalho, lazer e vida, constituem uma só e única coisa” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 6). E, que antigamente, no período da Festa de São João, relatam as autoras,

“[...] os mais velhos saiam junto à banda de pífanos de casa em casa, tocando e convidando seus parentes. O final do trajeto era sinalizado por uma fogueira, construída anteriormente em torno de uma árvore. Acendiam a fogueira e queimava-se a árvore toda enfeitada de alimentos. Quando esta cedia às chamas e caía ao chão, as crianças corriam para pegar as laranjas, milhos e outros alimentos pendurados (SILVA e CABRAL, 2007, p. 7)

As autoras afirmam que esse ritual ainda é praticado, mas que os jovens não se interessam mais por ele e os mais velhos se preocupam com o perigo de perder o contato com

os instrumentos e com sua tradição. Assim nessa época, “[...] os rituais, principalmente os religiosos, estão suspensos, sendo esta decisão tomada pelo pajé e os caciques, e cumprida por toda a aldeia, devido à influência da cultura europeia (quadrilha), muitas vezes reproduzidas nos moldes difundidos pelos meios de comunicação, principalmente a televisão” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 7).

O artesanato, segundo as autoras, é o principal meio de vida dessa comunidade. Os Kiriri têm legalmente suas terras, e cada família tem seu pedaço de terra para plantar e colher, porém o plantio é desordenado, não existe sistema de irrigação, e a produção é baixa. “A fome e a carência ainda são problemas constantes nessa aldeia” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 7). Apontam os movimentos sociais e políticos, e estabelecem questionamentos relacionados à manutenção e valorização da cultura desses povos. Destacam a evidente marca de luta de resistência desses povos pela preservação de sua cultura, história, tradições, sabedorias, e que em meio às inúmeras formas de violência social, cultural e política, “vão conseguindo ampliar os espaços políticos e fortalecendo a luta pela apropriação e posse da terra, bem como de seus bens culturais (SILVA e CABRAL, 2007, p. 8).

Para as autoras a aproximação com as realidades dos povos Kariri-Xocó e com os Kiriri, fez “refletir sobre a valoração social dada aos bens materiais e sua efetiva importância”, além de ampliar a “sensibilidade à reflexão a partir da lógica que a sociedade vive e nos condiciona – a lógica racional do sistema do capital.” E ainda, a aproximação com as culturas dos povos indígenas, respeitando sua sabedoria, registrando sua história e absorvendo seus ensinamentos, “remete a efetivas possibilidades de construirmos outra história, apreciarmos suas memórias e valorizamos sua arte de bem-viver” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 8) As autoras remetem um convite para alterar o curso da história, “alterar no sentido de estabelecermos relações mais fraternas, calorosas, pacientes, felizes, humanas, com os outros e com a natureza. Refletirmos sobre os rumos de nossa história para podermos alterá-la para um mundo melhor - econômico, social, ecológico e politicamente” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 8).

Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano foi o tema do XVI CONBRACE realizado na cidade de Salvador – BA, no ano de 2009. O evento contém em seus anais três artigos que tratam de questões relacionadas a identidade e/ou práticas corporais indígenas. O primeiro deles **Corpo, infância e cultura: o lazer e a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós** (COELHO, 2009) investiga as contribuições do lazer na constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós, busca olhar para as relações

sociais que essas crianças participam, focando o conhecimento e as práticas culturais em que se envolvem. Utiliza para tanto, uma perspectiva etnográfica.

Coelho (2009) inicia seu artigo comentando sobre as dinâmicas culturais na qual as comunidades indígenas brasileiras estão inseridas, fundamentando-se em Gomes e Faria⁹². Evidencia que a relação entre o tradicional e o contemporâneo não ocorrem de maneira proporcional, causando uma considerável e rápida mudança nos costumes e hábitos de vida das comunidades indígenas. “As presenças da energia elétrica, das tecnologias de comunicação de massa, da religião, da escola, bem como outros elementos estabeleceram uma reestruturação dos tempos, espaços, relações de trabalho e práticas de lazer das comunidades indígenas” (COELHO, 2009, p. 2). Neste sentido, o autor justifica a contribuição de sua pesquisa junto às produções acadêmicas que pesquisam a infância indígena numa perspectiva etnográfica.

Fundamentado em Viveiros de Castro, afirma que “o conjunto das práticas que se expressam pelo viés da corporalidade nos traz informações importantes sobre o mundo e a vida social da criança indígena e pode apontar elementos fundamentais para compreensão da constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós” (COELHO, 2009, p. 2).

O autor elenca em seus objetivos específicos: investigar os tipos de aprendizagem que estão presentes no lazer das crianças pataxós; identificar os tipos de aprendizagens que contribuem para a constituição da identidade das crianças; Analisar de que forma o lazer pode contribuir para a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós; Identificar qual o papel da criança na maneira como a aldeia pataxó se organiza em relação aos seus tempos, espaços e as práticas de lazer; Conhecer as relações de poder, a organização hierárquica, as práticas de lazer e o acesso das crianças pataxós aos conhecimentos presentes no mundo social em que vivem; conceituar o que é “ser criança” no contexto pataxó.

Apresenta os sujeitos da pesquisa, e contextualiza a mudança do povo Pataxó de seu território de origem, o sul da Bahia, para o município de Carmésia – MG. Destaca que entre as atividades produtivas estão o artesanato, agricultura familiar da qual a produção excedente é por algumas vezes comercializada, também a piscicultura e a apicultura. Segundo o autor, a organização da comunidade Pataxó pode trazer elementos para uma análise etnográfica das situações de aprendizado das crianças pataxós.

⁹² GOMES, Ana Maria Rabelo. FARIA, Eliene Lopes. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

Em sua fundamentação teórica, conceitua a infância baseando-se em Ariès e Carvalho⁹³, mencionando que na Idade Média a infância era um período desconsiderado e as crianças retratadas como adultos em miniatura. Aponta que nos séculos XVII e XVIII as concepções e práticas educacionais mudam seu paradigma, e que no início do século XX surge o movimento da Escola Nova que propunham uma revolução da prática pedagógica. Segundo o autor esse movimento do “Escolanovismo” se baseava em Piaget e, também, em Vygotsky. O autor se fundamenta em Gouveia e Martins⁹⁴, e afirma que Piaget definiu estágios universais e evolutivos do desenvolvimento infantil. E que Vygotsky centrou suas atenções para as interações sociais, analisando a criança e suas relações com o mundo social e seus signos (COELHO, 2009, p. 4). Informa que, partindo desses entendimentos se propõe a uma pesquisa etnográfica sobre a infância, utilizando como instrumentos metodológicos de pesquisa a observação participante e as entrevistas. Coelho (2009) enfatiza também que seu “[...] diálogo com a antropologia coincide com o entendimento de lazer como uma dimensão da cultura”, demonstra o motivo em optar por esse conceito “[...] por compreender que o mesmo não deva ser entendido exclusivamente em contraste com o tempo de trabalho. Essa lógica poderia nos levar a compreender que as crianças como sujeitos destituídos de lazer, por não estabelecerem relações diretas com o trabalho produtivo” (COELHO, 2009, p. 4).

Neste sentido, o autor toma o lazer como um fator importante para a compreensão da realidade sociocultural, afirmando ser “[...] um campo de emergência de práticas humanas permeadas de sentidos e significados socialmente construídos pelos sujeitos” (COELHO, 2009, p.5). Argumenta também que as práticas de lazer podem dizer muito sobre padrões estéticos, sociais, éticos e valorativos do grupo que as pratica.

O autor apresenta o trabalho de Lave e Wenger⁹⁵ sobre Aprendizagem Situada e o conceito de participação periférica legitimada, na qual o aprendiz de determinada tarefa move-se em direção ao aprendizado de maneira gradual e contínua até uma participação plena da tarefa. Baseado nesses autores menciona que, “[...] o aprendizado não deve ser entendido como acúmulo de conhecimentos, mas como um processo de construção entre o sujeito e a comunidade em que está inserido” (COELHO, 2009, p. 5). Menciona também que

⁹³ ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância**: brincadeira, brinquedo e cultura. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

⁹⁴ GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Infantia**: entre a anterioridade e a alteridade. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. S/D. Inédito

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. Idéias. São Paulo: FDE, nº 28, p.111-122, 1997.

⁹⁵ LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizaje Situado**: Participación Periférica Legítima. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.

o aprendizado depende da participação, pois se alguém não participa pode até estar presente com os demais, mas não vai conseguir aprender por não vivenciar as ocasiões necessárias para isso. O professor, concebido pelo autor como o “veterano”, não é detentor do conhecimento, mas um mediador do processo. Deve proporcionar ao “aprendiz” momentos de convivência e experiência com o conhecimento a ser aprendido.

Ainda sobre a aprendizagem, Coelho (2009) afirma que esta é possibilitada por diferentes formas de linguagens e que a oralidade contribui quando é parte integrante da prática, sendo a linguagem oral um componente fundamental para a transmissão de conhecimentos e valores de populações originalmente ágrafas.

Neste ponto o autor aponta outras formas de linguagem como a corporalidade: “O movimento, a dança, a gestualidade, os rituais, os festejos, as artes, constituem um conjunto de signos e significados estruturados simbolicamente que contribuem para o aprendizado e a inserção social da criança indígena em sua comunidade.” Afirma que, “aprender a nadar no rio, manusear o arco e flecha, confeccionar adereços e ornamentos, pintar o corpo, são exemplos de tarefas que podem possibilitar mais que um ‘**aprender a fazer**’, mas um ‘**aprender a ser**’” (COELHO, 2009, p. 6, grifo do autor). Finaliza seu artigo mencionando que o projeto de pesquisa poderá revelar dados importantes sobre o mundo, a vida social da criança indígena e apontar elementos fundamentais para compreensão da constituição da identidade da criança pataxó.

O segundo artigo apresentado nesta edição do Evento intitula-se **As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos Jogos dos Povos Indígenas** (ALMEIDA, 2009). O autor informa que toma como objeto de estudos as práticas corporais no contexto da IX Edição dos Jogos dos Povos Indígenas. Menciona que seu objeto passa pelos campos da Antropologia, da Sociologia e da Educação Física, e que o corpo é esse objeto interdisciplinar e área central da Educação Física.

Almeida (2009) se fundamenta em Daólio⁹⁶ para afirmar que pensar o “homem total” leva a compreender que a sociedade inscreve, sobre o corpo dos homens, semelhanças ou diferenças. E que o corpo é o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Para o autor, no corpo se manifestam as regras e as relações humanas e, portanto, pode-se por meio dele reconhecer uma cultura, um conjunto cultural que se incorpora nas expressões do indivíduo.

⁹⁶ DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

Analisa as práticas corporais e, para tanto, situa dentre estas, os jogos e brincadeiras “[...] como elementos da cultura corporal de movimento de cada etnia indígena, cruzando-as com elementos que caracterizam o esporte em sua dimensão de alto rendimento, procurando-se observar a influência de tais práticas para a educação do corpo indígena” (ALMEIDA, 2009, p. 2). Informa que sua pesquisa de campo foi realizada durante a IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, nas cidades de Recife e Olinda – PE. Destaca que vivenciou o momento de realização do evento, o que possibilitou fazer construções a partir do contato com o objeto. Se fundamenta em Geertz⁹⁷, explicando que o pesquisador se inscreve no discurso social, e com isso transforma o acontecimento passado em um relato, que em sua inscrição pode ser consultado posteriormente.

Segundo o autor seus procedimentos objetivaram compreender “[...] em que medida as práticas corporais nos Jogos dos Povos Indígenas contribui para a educação do corpo dos indígenas envolvidos no evento”, pretendendo também “[...] entender o significado dos Jogos dos Povos Indígenas em relação ao sentido de educação do corpo, sua apropriação e as mudanças culturais proporcionadas” (ALMEIDA, 2009, p. 3).

Para o autor, o senso comum trata os povos indígenas com uma visão uniforme, e se ancora na existência da “cultura indígena”. Argumenta, usando dados do Instituto Socioambiental, que no território brasileiro existem 225 etnias, e que, portanto, representam uma grande diversidade cultural. Fundamenta-se em Laraia⁹⁸ quando afirma que cada uma dessas culturas ordena o mundo a seu modo. E em Lévi-Strauss⁹⁹, argumentando que existem muitas culturas humanas, e que os povos indígenas elaboraram culturas diferentes em contextos e territórios diferenciados. O efeito é que, segundo o autor, “[...] cada povo, cada etnia indígena tem uma cultura própria, com organização social e econômica e práticas corporais particulares” (ALMEIDA, 2009, p. 4).

Comenta, com base em Viveiro de Castro¹⁰⁰, que a construção do corpo dos povos xinguanos decorre da “[...] intervenção consciente da cultura sobre o corpo humano, construindo a pessoa, modificando sua essência e se manifestando desde a gestualidade, até alterações da forma desse corpo”. Citando Grandó¹⁰¹ afirma que, entre os Bororo do Mato

⁹⁷ GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

⁹⁸ LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

⁹⁹ LÉVI-STRAUSS, C. **Seleção de Textos**. São Paulo: Abril, 1976. (Os Pensadores: História das grandes idéias do mundo ocidental).

¹⁰⁰ VIVEIRO DE CASTRO, E. “A Fabricação do corpo na sociedade xinguaná”. In: Oliveira Filho, João Pacheco (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero. UFRJ, 1987.

¹⁰¹ GRANDÓ, B. “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**. Goiânia. v. 8, n. 2, p. 163-179, Jul./Dez. 2005.

Grosso, “nos rituais, as danças são utilizadas como instrumento de educação do corpo, em que os jovens ao ‘fabricarem seus corpos’ constituem uma identidade específica” (ALMEIDA, 2009, p. 4). Afirma ainda que a corporalidade é uma dimensão fundamental para o ensino e aprendizado de conhecimentos, das habilidades e das técnicas da “pessoa indígena”, permitindo assumir os papéis sociais conquistados, portanto, os jogos e brincadeiras permitem à criança indígena aprender.

Almeida (2009) define brincadeira como “[...] formas lúdicas de apreensão da realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura.” Expõe que as práticas corporais estão envoltas na totalidade das culturas indígenas e possuem símbolo próprio em suas tradições. “A educação, por meio de jogos e brincadeiras tradicionais, se baseia em superar as dificuldades impostas pelo meio ambiente e no desenvolvimento de valores cooperativos e de evolução social” (ALMEIDA, 2009, p. 5).

Afirma que as culturas indígenas são dinâmicas, e mudam por fontes endógenas ou exógenas à sociedade, e que as mudanças representam conflitos. “Nesse sentido, sociedades que produziam mudanças culturais em longos períodos de tempo estão sujeitas a apresentarem conflitos devido às rápidas mudanças decorrentes do contato com uma sociedade envolvente, cujo principal traço característico é a globalização” (ALMEIDA, 2009, p. 5). Com relação às práticas corporais, o autor informa que esse evento foi idealizado por dois irmãos da etnia Terena com o objetivo de que os povos indígenas troquem informações sobre suas práticas culturais, econômicas e sociais. Evidencia, com base nos documentos que orientam os Jogos, que “[...] tem-se como objetivo promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias desse povos” (ALMEIDA, 2009, p. 5).

Evidencia o autor que o evento possui outras instâncias, como o Fórum Social Indígena, a Feira de Artesanato, demonstrações culturais, e competições afirmando que “nos Jogos dos Povos Indígenas foi apresentado um conjunto de práticas culturais de diversas etnias participantes que demonstraram como cada um desses povos supera as situações conflitantes de seu cotidiano e pelas quais construíram sua cultura corporal de movimento” (ALMEIDA, 2009, p. 6). Destaca a realização do congresso técnico realizado antes de cada edição dos Jogos, com o objetivo de discutir e decidir sobre as modalidades esportivas que serão contempladas no evento. Compara esse “estabelecer normas” ao processo que ocorreu na Europa com as regulações dos jogos populares, referenciando, para tanto, Bracht¹⁰².

¹⁰² BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.

Aponta que algumas das modalidades são apresentadas sob a forma de demonstração por não haver condições de normatização. Sua crítica se dá no sentido de afirmar que enquanto essa espetacularização permite a aproximação e apropriação da cultura indígena por parte dos presentes, pode, por outro, lado contribuir para o deslocamento do sentido de determinada prática da cultura corporal desses povos.

Sobre o Futebol, o autor assevera que “[...] é o único esporte praticado nos Jogos dos Povos Indígenas agregando um grande número de indígenas em sua realização. Tendo em vista que a cada jogo uma etnia é eliminada da competição, foi observado um acirramento da disputa em busca da vitória, gerando jogadas bruscas e conflitos” (ALMEIDA, 2009, p. 6). Utiliza o pensamento de Kunz e Guttmann¹⁰³ para analisar o esporte de alto rendimento bem como, as normatizações e burocracias do esporte para afirmar que são reflexos da sociedade moderna.

Apresenta o futebol como elemento intercultural por meio do qual, determinados valores, atitudes e comportamentos são assimilados por indígenas de diferentes etnias. “Os jogos e brincadeiras tradicionais demonstram as preferências de cada sociedade, prolongam seus hábitos e refletem suas crenças”. E, que, por meio das “[...] escolhas por determinadas práticas corporais demonstram o modo de pensar de um grupo, o que acaba por educá-lo, definindo suas características morais e intelectuais e reafirmando seu *habitus*” (ALMEIDA, 2009, p. 7).

Para o autor, a regulamentação das práticas corporais permitiu que estas fossem realizadas de forma competitiva, o que por sua vez, permitiu a quantificação dos resultados. Assevera que, essa quantificação, entendida como mensuração do desempenho atlético, “é coerente com o modo de vida da sociedade moderna, sendo numa compreensão sociológica demarcada pela teoria weberiana, o modo de racionalizar da sociedade ocidental moderna”. Evidencia também, a utilização do arco e flecha como instrumentos de diversas etnias. Analisa que, o quê antes era um instrumento de caça e proteção, nos Jogos “[...] a prática que envolve o arco e a flecha foi realizada de maneira competitiva e seguiu a lógica do tiro com flecha praticado nos eventos esportivos” (ALMEIDA, 2009, p. 7). Sobre o arremesso de lança, denota a padronização do instrumento e, com efeito, altera a técnica corporal dos indígenas. Para a análise da técnica corporal se fundamenta em Mauss¹⁰⁴.

¹⁰³ KUNZ, E. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

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

¹⁰⁴ MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

O autor tece críticas a essa padronização da técnica, afirmando que essas alterações provocarão mudanças no comportamento dos grupos, nos seus hábitos e na educação de seus corpos. Menciona as corridas de tora, a corrida de “Cem Metros Rasos” e a “Corrida de Fundo”. Sobre esta, aponta uma similaridade com a maratona disputada nas olimpíadas mundiais. Ressalta que “[...] o esporte de alto rendimento condiz com os interesses dominantes na sociedade capitalista, influenciando o estado atual de ofertas esportivas” (ALMEIDA, 2009, p. 8). Assevera que estas ofertas vão ao encontro do sentido dominante, o do esporte-espetáculo.

O autor aponta que as sociedades tradicionais resignificam seus elementos culturais, e neste sentido, o treinamento passou a ser uma demanda dos próprios indígenas. “Com efeito, tem-se uma mudança na ‘fabricação’ do corpo indígena, devido à assimilação de técnicas corporais esportivas através do treinamento, com o objetivo de proceder a um aumento gradual do rendimento para a participação nessas competições” (ALMEIDA, 2009, p. 10). Fundamentado em Kunz¹⁰⁵, aponta que a especialização esportiva impede o desenvolvimento plural do indivíduo, a possibilidade da educação indígena torna-lo corpo especializado com treinamento sistematizado, iniciado precocemente. Para o autor, quando assimila “[...] esse procedimento em sua rotina diária, o indígena pode reduzir sua participação em atividades corriqueiras de suas culturas, imprescindíveis para a construção de sua identidade, por ter que dedicar grande período de tempo aos treinos e às competições” (ALMEIDA, 2009, p. 10). Tecendo preocupações com o *habitus* indígena, o autor aponta que a criança, ao ser introduzida no sistema esportivo de rendimento, pode incorporar valores da sociedade envolvente, acarretando mudanças em seu comportamento, originando um papel social distinto entre os indígenas, o atleta. Alerta que, “[...] as técnicas esportivas correspondem à visão de mundo ocidental, fundamentada na ciência positivista e em uma organização social capitalista” (ALMEIDA, 2009, p. 10).

Em conclusão, afirma que as práticas corporais ao serem reconfiguradas nos Jogos dos Povos Indígenas, perdem sua identificação como práticas tradicionais e assumem elementos do esporte moderno. Critica o esporte por este mudar o *habitus* e a relação do indígena com o uso de seu corpo. Evidencia que o esporte a ser oferecido aos povos indígenas no Brasil deve respeitar sua autonomia, deve ser problematizado, bem como os conhecimentos técnicos e científicos, explicando a possível consequência de sua inserção nas

¹⁰⁵ KUNZ, E. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

comunidades. Defende que os povos indígenas possam fazer escolhas conscientes do uso ou não do esporte em suas comunidades.

Por fim, o terceiro artigo publicado no XVI CONBRACE é intitulado **A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os Jogos Indígenas do Brasil** (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009). Na introdução do artigo as autoras apresentam que seu projeto é financiado pelo Ministério do Esporte e integrado a Rede CEDES, tendo por objetivo “[...] investigar as práticas corporais e lúdicas indígenas, compreendendo suas relações com os eventos organizados para promover jogos indígenas no Brasil.” Para tanto, afirmam que “[...] deve-se considerar o contexto sócio-cultural e econômico onde estas são produzidas e praticadas []. compreendê-las a partir das relações sociais que os povos indígenas estabelecem historicamente na sociedade brasileira” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 2).

As autoras situam o processo de colonização do Brasil, os processos de genocídios, de integração cultural, de resistências e informa número de etnias indígenas e línguas faladas. Afirmam que as relações estabelecidas com os não indígenas, em diferentes momentos históricos, ganham dimensões e estratégias para cada grupo garantir sua sobrevivência, apropriando-se de elementos culturais de outras etnias, mas identificando-se como grupo, diferenciando-se de outros.

Apoiando-se em Geertz¹⁰⁶ afirmam que indentificar-se no grupo é tao fundamental quanto identificar-se como único. Trazem a Declaração das Nações Unidas que reconhece o direito às maneiras de ser específicas, reconhecendo os indígenas como iguais a todos os povos. Mencionam também leis brasileiras que garantem, no contexto educacional, a inclusão e a valorização da diversidade étnica e cultural.

Celebram a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos e afirmam que seu projeto busca contribuir com a implementação da Lei no campo da Educação Física e Ciências do Esporte. Para entrar neste campo específico, fundamentam-se no conceito de “técnicas corporais” de Marcel Mauss¹⁰⁷ complementando ainda, que estas “[...] expressam a cultura de um grupo e deve ser compreendida como ‘fato social total’, como expressão de todas as dimensões da vida, marcada pela história e contexto social do grupo” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 3).

¹⁰⁶ GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : LTC Editora, 1989.

¹⁰⁷ MAUSS, M. Técnicas Corporais. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974. (212-218).

Explicam as autoras que, “[...] nas técnicas corporais reconhece-se o eu, o nós e os outros, nas diferentes formas de parar, sentar, nadar, andar, falar presentes em uma mesma cultura e sociedade, constituindo-se em práticas sociais que expressam formas de se comunicar e identificar pessoas de diferentes culturas” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 3). Partindo desta compreensão, buscam conhecer as práticas corporais presentes nos Jogos dos Povos Indígenas.

Consideram que o esporte se coloca no evento como meio de integração, uma prática corporal assimilada pelos diferentes grupos e jogada, por exemplo, com as mesmas regras, técnicas, uniformes. Além do esporte (futebol), outras práticas que as autoras consideram meio de integração, como o cabo-de-guerra, ou práticas indígenas são transformadas para que competições possam acontecer orientadas pelas mesmas regras. Evidenciam que além das práticas corporais competitivas, há apresentações de práticas tradicionais como jogos e danças, pinturas e adornos corporais e a presença do artesanato comercializado pelos indígenas durante o evento.

Como metodologia, informam as autoras, utilizarem-se de entrevistas realizadas nos Jogos em 2007, envolvendo as etnias Umutina e Nambikwara em 2008. Os dados são apresentados no artigo de forma parcial contendo análises das falas dos entrevistados. Com relação aos objetivos dos jogos, também o somar esforços para fortalecimento de ações empreendidas pelas comunidades indígenas.

Evidenciam que nas aldeias as atividades esportivas mais praticadas são o futebol e vôlei sendo que grande número delas possuem espaços exclusivos para a prática do futebol, sendo este uma atividade cotidiana e uma das mais preferidas entre homens e mulheres. Revelam a existência de preocupação entre os mais velhos, os quais, segundo as autoras, desaprovam essas novas práticas implantadas pelos não índios. “Eles defendem a tese de que com este esporte a cultura deles está ‘morrendo’” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 5). Mencionam, baseadas nas entrevistas, que há pouca atenção política dos governantes no atendimento as necessidades dos indígenas participantes do evento. Dentre os problemas elencados estão as “[...] dificuldades com os governos locais no reconhecimento de seus direitos como cidadãos, ao acesso econômico, político e social do país”. Dentre os quais, as autoras enfatizam que, “[...] a terra é um dos mais graves problemas desta parcela da população brasileira, sem este direito atendido os demais todos são prejudicados” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 5). Nos Jogos, as demandas estão relacionadas à falta de organização para acomodar os participantes, à forma de comunicar às comunidades

que podem participar do evento, a dificuldade com o deslocamento para participar, problemas com transporte, falta de alimentação no trajeto, entre outros.

Em conclusão as autoras entendem que “[...] há muita influência da cultura não indígena nas aldeias em se tratando das práticas corporais.” Destacam o fato de o futebol ter sido transformado “[...] numa prática permanente no interior das aldeias, para a maioria dos povos indígenas, no caso, 21 etnias, com as quais estabelecemos contato na pesquisa” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 5). Denotam que o esporte é um direito constitucional ao mesmo tempo em que não se disponibilizam as condições para a prática nas comunidades indígenas. Apontam como contradição a relação do esporte como “[...] fenômeno social que possibilita uma integração entre diversas etnias e culturas, ao mesmo tempo em que este promove uma negação ou aculturação das práticas corporais tradicionais que constituem a cultura corporal de movimento dos povos indígenas do Brasil” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 5).

As autoras destacam a relevância dos **Jogos dos Povos Indígenas**, por proporcionar momentos de integração entre os próprios indígenas, os organizadores e o público. Segundo as autoras o evento traz visibilidade da realidade diversificada que vive o povo brasileiro. Expõem a necessidade dos povos indígenas serem reconhecidos em suas especificidades culturais, econômicas e sociais com ênfase ao direito à terra, à alimentação adequada, educação e saúde. “O direito ao esporte com o princípio da inclusão deve estar pautada numa política mais ampla e que dê sustentação econômica para o exercício do direito” (GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009, p. 6).

As autoras reafirmam a expectativa de que, assegurados os direitos, por uma legislação estabelecida, esses possam, efetivamente, realizar a mudança necessária para o respeito aos povos indígenas, às suas culturas e diversidades.

As novas legislações para a Educação Nacional, em especial a Lei 11.645/08, que poderá contribuir, se implementada em todas as escolas e inclusive pela Educação Física, para educar a sociedade numa nova visão dos indígenas não mais como um homem/‘ser genérico’, mas compreendê-lo como um ser de cultura, que se constitui como sujeito histórico em seu grupo social específico, e como ser único, como pessoa.

Reafirmam que os povos indígenas reconhecem a importância de manter sua cultura e acreditam que os jogos contribuem para que nas aldeias sejam valorizados nos saberes tradicionais. Concluem afirmando que a finalização de sua pesquisa contribuirá com as políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas.

Por fim, na edição XVII do CONBRACE, realizada na cidade de Porto Alegre – RS, cujo tema foi **Ciência & Compromisso Social: Implicações na/da Educação Física**, um único trabalho científico sobre as questões indígenas foi apresentado. O artigo **O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento** (ALMEIDA, 2011), objetivou fornecer subsídios teóricos referentes à prática do esporte entre os indígenas e propiciar uma reflexão crítica acerca do fenômeno esportivo entre esses povos.

O autor inicia seu texto afirmando que os povos indígenas atualmente vivem em constantes relações sociais com outros povos e com a sociedade nacional e, portanto, o contato com outros valores, instituições e conhecimentos torna-se inevitável. Reforça que estas relações se desenvolvem em meio a intensas trocas econômicas, informacionais e simbólicas nas últimas décadas. Expõe a diversidade das sociedades indígenas no Brasil, afirmando que, “[...] trata-se de aproximadamente 225 etnias que possuem mais de 180 idiomas.” Explica que, “[...] de forma geral, a ação pedagógica tradicional se dá por meio da transmissão oral do patrimônio cultural – dos mais velhos aos mais jovens – e, também através das práticas corporais tradicionais vivenciadas no cotidiano das comunidades” (ALMEIDA, 2011, p. 2). Segundo o autor, as crianças indígenas aprendem as habilidades corporais e a capacidade linguística e intelectual em atividades rotineiras.

Afirma que o Estado brasileiro com o objetivo de integrar os indígenas à sociedade instituiu no século XX a educação escolar indígena e que esta se baseava em transformar os indígenas em pessoas “civilizadas”, nas palavras do autor, esta “[...] estruturação da educação escolar indígena rompia e, em certa medida, ainda rompe com a noção de ensino e aprendizagem que ocorrem de forma contínua e incorporada à rotina das comunidades” (ALMEIDA, 2011, p. 2-3). Menciona a atividade missionária e catequizadora que visava à incorporação de valores culturais ocidentais, alterando o modo dos indígenas de conceber o mundo.

O autor infere que com esta forma de compreensão o esporte foi também apresentado aos indígenas como instrumento de transmissão de outros padrões culturais, bem como as técnicas corporais relacionadas ao modo de vida moderno. Fundamentado em Bourdieu¹⁰⁸ afirma que: “O esporte, numa lógica inerente à cultura ocidental moderna, transforma o indígena corporalmente, na medida em que altera seu *habitus*” (ALMEIDA, 2011, p. 3). Assevera que desta forma constitui outras identidades indígenas. O esporte, para o autor, em sua forma de alto rendimento e treinamento, reafirma uma disciplinarização e especialização

¹⁰⁸ BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

que impõe ao corpo indígena a cultura não-indígena. Ao tratar do fenômeno esportivo, o autor se fundamenta em Bracht, Gonzalez, Kunz e Guttmann¹⁰⁹. Aponta que o esporte moderno é resultado de um processo de esportivização da cultura corporal de movimento das classes populares e da nobreza inglesas. Explica que esse processo ocorre quando os códigos e princípios que caracterizam o esporte são absorvidos pelas práticas corporais não-esportivas afetando a cultura corporal de movimento e a subjetividade.

Relaciona ainda o esporte e a indústria cultural, evidenciando a relação do público indígena e o esporte-espetáculo, o que segundo o autor, levaria a modificação da visão de mundo dos indivíduos. Afirma que, “[...] a abordagem sociológica de base marxista situa o esporte como instituição e o apresenta como um elemento da cultura ocidental que reproduz as determinações da estrutura social mais ampla.” Para o autor “[...] nessa perspectiva, o esporte é compreendido como uma instância composta por elementos materiais e produtos culturais, possuidor de grupos específicos, com agentes de autoria e hierarquias em que os papéis são definidos” (ALMEIDA, 2011, p. 4). Essa matriz teórica demonstraria que a estrutura do modo de produção industrial se reproduz no esporte, por meio do princípio do rendimento, da competição e da hierarquia social. Sendo o esporte um reproduzidor das relações sociais reforça a competitividade, a exclusão e o individualismo, além das rivalidades e disputas exageradas.

Baseando-se nas ideias de Stigger¹¹⁰ afirma que o esporte é um fenômeno humano que constitui um conjunto social e cultural, um conjunto de normas, valores, representações, símbolos coletivos e comportamentos, orientados por aspectos macrosociais. Assevera que é necessário compreender também o esporte enquanto lazer e recreação. Reafirma, baseado em Kunz¹¹¹, que o modelo praticado na “sociedade ocidental moderna” é o de alto rendimento, com regras, competições, princípios de sobrepujança e comparações objetivas. Infere que o esporte de alto rendimento “[...] contribui para formar uma outra identidade entre os indígenas, com base em uma cosmologia distinta da sua etnia. Neste processo tem-se um ‘confronto cosmológico’ que gera tensões e conflitos nestas comunidades” (ALMEIDA, 2011, p. 5).

¹⁰⁹ BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.
 GONZÁLEZ, Fernando Jaime. “Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar”. In: Rezer, Ricardo (Org.). **O Fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.
 KUNZ, Eleonor. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
 GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern sports**. New York: Columbia University, 2004.

¹¹⁰ STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vidas: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

¹¹¹ KUNZ, Eleonor. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

Almeida (2011) faz algumas ponderações sobre o esporte entre os povos indígenas, evidenciando que o contato com o esporte ocorreu de modo específico em cada comunidade indígena, em processos nos quais participaram ações do Estado, missionários, professores e cidadãos das cidades próximas das aldeias, cujas ações proporcionaram a adoção do esporte por diferentes etnias indígenas habitantes no território brasileiro. O autor destaca a apropriação do futebol, a criação de departamentos para o esporte em algumas comunidades, a prática deste esporte por homens e mulheres das mais variadas idades, e a marginalização dos jogos e brincadeiras tradicionais.

Para o autor na relação entre esporte e as sociedades indígenas, alguns elementos culturais são preservados e outros modificados. Há o predomínio da lógica esportiva e de alto rendimento, valores modernos são inseridos no cotidiano das comunidades determinando relações sociais e mudando comportamentos. Fundamentado em Lucena, Kunz, Mauss, Grando e Hasse¹¹², considera que o esporte de alto rendimento desencadeia processos de individualização, especialização, e assimilação de técnicas corporais, correspondentes à sociedade capitalista, ao estilo de vida moderno. E que, desta forma, “[...] o indígena pode reduzir a participação em atividades corriqueiras de suas culturas, imprescindíveis para a construção de sua identidade [...]”, afirma também que, “[...] a especialização, apesar de aparecer em práticas corporais tradicionais, é característica básica do esporte de alto rendimento, que, diferente delas, fomenta a profissionalização dos mais aptos”, o que para o autor é “[...] um meio de integração desses povos à sociedade global, como atores e como consumidores do fenômeno esportivo” (ALMEIDA, 2011, p. 8).

Almeida (2011), utilizando o entendimento de Pierre Bordieu, denota que o processo de mercadorização esportiva está relacionado a incorporação da lógica capitalista do consumo no esporte, tornando este um processo da indústria cultural muito valorizado no mercado internacional, e que se encontra amparado numa ciência que busca o aperfeiçoamento físico e técnico, visa produzir campeões reforçando o consumo de bens materiais e simbólicos.

O autor infere que “[...] o sentido de esportivização se faz presente nos mais diferentes grupos indígenas, alterando os sentidos de suas práticas sociais e econômicas, incorporando-os ao mercado mundial como consumidores do fenômeno esportivo” (ALMEIDA, 2011, p.

¹¹² LUCENA, Ricardo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas: Autores Associados; CBCE, 2001

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

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

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

10). Aponta que, com isso, as práticas corporais tradicionais vêm caindo em desuso ou sendo resignificadas assumindo características do esporte de alto rendimento, substituindo a ludicidade pela competitividade e o rendimento.

Para Almeida (2011), o esporte é uma prática social apropriada de forma diferenciada em realidades específicas. Dependendo do sentido a ele atribuído, possibilita que os “atores sociais” sejam produtores de cultura evidenciando decisões individuais e dos grupos, criando e recriando tais práticas. Apresenta o futebol como elemento cultural da sociedade ocidental moderna, apropriado e adaptado à diversidade cultural indígena. Assim, o futebol é tido como um elemento intercultural praticado como esporte de alto rendimento, que contribui para a assimilação de determinados valores, atitudes e comportamentos. O autor defende, portanto, que “[...] ao compreenderem as diferentes formas de apreciar o esporte os povos indígenas possam (re)significarem esta prática adaptando ao seu padrão cultural, minimizado a assimilação de comportamentos indesejados” (ALMEIDA, 2011, p. 10)

Ao concluir afirma que “[...] o esporte a ser oportunizado pelo Estado aos povos indígenas no Brasil deve respeitar sua autonomia”, enfatiza “o direito que esses povos têm de participar ativamente das decisões que dizem respeito às suas manifestações culturais” (ALMEIDA, 2011, p. 11). Expõe que por ser intercultural o esporte tem de ser compreendido em sua totalidade, pois permite o contato com valores, instituições e procedimentos de diferentes povos. Defende que os interesses dos povos indígenas surjam de escolhas fundamentadas em conhecimentos adquiridos, de planejamentos, execução e avaliação de programas de lazer e esporte que respeitem a autonomia indígena. E, por fim, reafirma que o esporte pode e deve ser vivenciado de forma prazerosa e saudável pelos indígenas. “Sua vivência e forma de organização nas comunidades indígenas devem coexistir com a prática dos jogos e das brincadeiras tradicionais, considerados como importantes elementos de reafirmação étnica” (ALMEIDA, 2011, p. 12).

4.2. Síntese geral dos artigos: natureza indígena, emancipação e educação

Numa perspectiva geral nos artigos é possível verificar uma preocupação constante com o objetivo de manutenção da cultura indígena. Em síntese buscam compreender as manifestações corporais indígenas evidentes: nos Jogos dos Povos Indígenas (CARVALHO e MONTEIRO, 2001; MONTEIRO, 2003; BANKOFF, DE MARCHI, *et al.*, 2005; LUCENA

e BATISTA, 2005; ALMEIDA, 2009; GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009; ALMEIDA, 2011); na construção do currículo do Magistério Indígena (ABUQUERQUE, 2001); na ginástica como elemento da constituição de identidade étnica (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003); nas práticas corporais como espaços de mediações e intercâmbios num contexto de Educação Intercultural (GRANDO, 2005); no estético presente na arte, nos ornamentos, nos adereços e nos corpos (KOWALSKI e FERREIRA, 2005); na produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas (ALENCAR, 2007); nos costumes e rituais e suas relações com cultura, lazer e cotidiano (SILVA e CABRAL, 2007); no lazer e sua contribuição como construtor da identidade das crianças Pataxós (COELHO, 2009).

Em quase a totalidade os autores estão cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq), como líderes de grupos ou como pesquisadores, o que demonstra a institucionalização de suas pesquisas. Alguns dos quais estão articulados, como é o caso do Grupo COEDUC - Corpo, Educação e Cultura da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A relação dos grupos de pesquisa encontra-se no quadro a seguir.

Autor	Grupo de Estudos
Joelma Cristina Parente Monteiro	Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia - GEIA - UEPA (líder) GEPI-Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas - UFPA (pesquisador) Observatório de Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Amazônia Oriental Tupi - UFPA (pesquisador) Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo e da Floresta da Amazônia Paraense - HESPECF. (vinculado ao HISTEDBR - secção Pará) - UFPA (pesquisador) Culturas e memórias amazônicas - UEPA (pesquisador)
Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque COEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas da Cultura Corporal e Comunicação na Amazônia - UFAC (líder) COEDUC - Corpo, Educação e Cultura - UFMT (pesquisador) Pesquisa Quali quantitativa de Representações Sociais organizada a partir do processo metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo - UFAC (pesquisador) Corpo Educação e Cultura - COEDUC - UNEMAT (pesquisador)
Ana Márcia Silva	Labphysis - Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza - UFG (líder)
Beleni S. Grando COEDUC	COEDUC - Corpo, Educação e Cultura - UFMT (líder) Corpo Educação e Cultura - COEDUC - UNEMAT (líder) Núcleo de Estudos de Povos Indígenas - UFSC (pesquisador) Educação Intercultural e Movimentos Sociais - UFSC (pesquisador) Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza - Necon - UNB (pesquisador) Movimentos Sociais e Educação - UFMT (pesquisador)

Bankoff, A.D.P.;	Atividade Física, Saúde e Qualidade de vida - UNICAMP (líder) Eletromiografia e Biomecânica da Postura - UNICAMP (líder) GEMORGETS - Grupo de Estudos sobre morbidade referida, processo de trabalho e gestão em saúde no contexto de vida humana - UFMT (pesquisador)
Maria Beatriz da Rocha Ferreira/	Esporte, Jogos 'tradicionais' e Sociedade - UNICAMP (líder) Comunicação e Divulgação Científica e Cultural do Esporte. - UNICAMP (líder) Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores - UEL (pesquisador) Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância - GIME - UFJF (pesquisador)
Marizabel Kowalski	Ensino, Corpo e Sociedade - UFV (pesquisador)
Ricardo de F. Lucena	Centro de Memória do Esporte no Nordeste - UFPE (líder) LABORATÓRIO DE SOCIOLOGIA DO ESPORTE-LASEPE - UFPE (pesquisador) Literatura e Cultura Francesas - UFPB (pesquisador) TEATRO: TRADIÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - UFPB (pesquisador)
Maria Cecília de Paula Silva	HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e sociedade - UFBA (líder) Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas - UFBA (pesquisador)
Arthur José Medeiros de Almeida COEDUC	Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza - Necon - UNB (pesquisador) COEDUC - Corpo, Educação e Cultura - UFMT (pesquisador) Corpo Educação e Cultura - COEDUC – UNEMAT (pesquisador)
Bruna Maria de Oliveira COEDUC	Corpo Educação e Cultura - COEDUC - UNEMAT (pesquisador)

Quadro 2 Pesquisadores ativos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq)

Os estudos em sua maioria tecem críticas à influência dos não-indígenas nos modos de agir, bem como às mudanças que lançam o indígena ao “mundo doente e capitalista”. Sem contextualizar e dar a compreender a totalidade das relações capitalistas, sua influência enquanto modo de produção determinante de todas as relações sociais, inclusive das relações estabelecidas nas comunidades indígenas, tais críticas adquirem um tom moralista que não contribui com o desvelamento das reais condições de pobreza, de falta de acesso a condições mínimas de saúde, de educação, de alimentação (POCHMANN; AMORIM; et.al., 2004; HALL & PATRINOS, 2004, FAUSTINO, 2006), em que vivem a maior parte das populações indígenas no Brasil e em diferentes partes do mundo.

Ante a crítica sobressai a valorização da pobreza, do sentimentalismo, dessa vida de “abnegação”. Expresso na ideia de que “a aproximação com a cultura indígena remete à reflexão sobre a valorização dos bens materiais existente na lógica capitalista, às possibilidades de se construir outra história, relações fraternas, pacientes, felizes, humanas com outros e a natureza” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 8). Semelhante ponderação, encontramos nos documentos e disposições dos organismos nacionais e internacionais

(BRASIL, 1998; DELORS, 1996; NAÇÕES UNIDAS, 2003), cuja linguagem, em tom messiânico, buscam a disseminação dos ideais de construção da paz, da liberdade, da justiça social, escamoteando a expropriação, violência e real condição de produção capitalista baseada na exploração do homem pelo homem (produção de mais-valia para a reprodução ampliada do capital) e da miséria relativa e absoluta decorrente dessa forma de organização social (MARX, 1982a; 1982b).

Sem uma análise das relações de produção capitalista, que longe do economicismo é, antes, a busca da compreensão da totalidade dos nexos sociais que regem as relações humanas nesta sociedade, os autores, ao tratarem da questão indígena diante dos efeitos degradantes desta sociedade, mesmo afirmando a dinâmica cultural, não puderam ver nenhuma outra solução senão um retorno ao entendimento de que o indígena conserva uma essência humana boa, uma natureza pura, uma identidade (crenças, costumes e práticas) impermeável às mudanças do contexto social que levam à mudanças culturais (ALBUQUERQUE 2001; MONTEIRO, 2003; SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003; GRANDO, 2005; KOWALSKI e FERREIRA, 2005; SILVA e CABRAL, 2007; COELHO, 2009; ALMEIDA, 2009; 2011) e que esta deva ser conservada com autonomia independentemente da sociedade não-indígena.

Nesse sentido, nos apoiamos em Vigotski (1930)¹¹³ que, ao analisar o processo de desenvolvimento psicológico do homem, aponta que para filósofos como Rousseau e Tolstói a solução aos problemas da moderna sociedade capitalista concebia o retorno a um estado primitivo de pureza e integralidade da natureza humana. Antagonicamente, Vigotski (1930) afirma que, efetivamente,

[...] do ponto de vista social desse romantismo reacionário, os períodos primitivos de desenvolvimento social humano apresentar-se-iam como o ideal que a humanidade deve perseguir. E, efetivamente, uma análise mais profunda das tendências históricas e econômicas que regulam o

¹¹³ O texto **A Transformação Socialista do Homem** foi publicado em 1930 na revista VARNITSO – órgão periódico da **Associação de Trabalhadores da Ciência e Técnica para o Avanço da Construção do Socialismo na União Soviética** (VECCHIA e PASQUALINI, 2006, p. 3). Vigotski (VIGOTSKI, 1930), em um contexto de pós-revolução Russa na primeira metade do século XX, expõe o horizonte histórico e político que atribuía à construção da psicologia científica marxista. Postula que o tipo psicológico do homem moderno é um produto de duas linhas evolutivas: a evolução biológica e o desenvolvimento histórico-cultural. Saliencia que o tipo biológico do homem não sofreu alterações significativas ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano, o que se explica pelo fato de que, ao nos referimos ao ser humano, as leis da evolução biológica são superadas pelas leis tendenciais próprias ao desenvolvimento social e histórico do mundo dos homens. Não obstante, aquelas permaneçam como pano de fundo, afastadas pelas leis sócio históricas. Vigotski fundamenta-se em **O Capital** de Marx, em **A Ideologia Alemã** de Marx e Engels, em **Anti-Dühring** de Engels, para explicar a divisão do trabalho na sociedade capitalista e as consequências desumanas que tal divisão causou à humanidade sob a égide da exploração do homem pelo homem.

desenvolvimento capitalista mostraria que esse processo de mutilação da natureza humana, aqui demonstrado, é inerente não à crescente industrialização de grande escala como tal, mas à forma especificamente capitalista de ordenação societária que a conduz (VIGOTSKI, 1930, p. 6).

Portanto, os processos que mutilam o ser humano, que produzem miséria e pobreza, não são resultantes da indústria ou do desenvolvimento técnico das formas de produção, mas são processos últimos da relação social capitalista que rege e conduz tal processo. Reiteramos, que o problema não está no acesso aos produtos da sociedade capitalista, ou como querem alguns dos autores que tratam da temática indígena na área da educação física, “[n]a conquista das neuroses da ‘modernidade’” (SILVA e CABRAL, 2007, p. 3), ou ainda no chamado “mundo doente e capitalista” (CARVALHO e MONTEIRO, 2001, p. 5), muito menos reside na indústria capitalista e seus produtos, independente de qual sejam os bens produzidos, como se estes fossem “[...] um meio de integração desses povos à sociedade global, como atores e como consumidores do fenômeno esportivo” (ALMEIDA, 2011, p. 8).

Como exposto no excerto acima (VIGOTSKI, 1930), o problema está na “forma especificamente capitalista de ordenação societária que a conduz”, nas relações sociais de produção capitalista. Não podemos ser ingênuos de culpar moralmente o sistema capitalista, por destruir, por meio de seus bens, a cultura indígena e os seus meios de subsistência supondo que, culturalmente diferentes da “sociedade envolvente”, os indígenas são forçosamente integrados aos meios de consumo, ou integrados à sociedade capitalista. Trata-se de compreender a raiz do problema e criticar seus fundamentos.

Uma vez que o sistema capitalista tem por imanência a expansão, e que em sua forma consolidada e moderna assentou em contato todos os povos do mundo, não podemos afirmar que os indígenas estão à margem, ou estão aquém do sistema capitalista de produção, quando em realidade o capital é a forma geral dominante do processo de produção (MARX, 1982b, p. 586) dos bens necessários às satisfações humanas. O processo de produção capitalista é uma relação social estabelecida entre homens que produzem e homens que se apropriam dos resultados dessa produção. Esse processo organiza o atual modo de vida humano e, portanto, perpassa e medeia todas as instâncias da vida.

Forma geral dominante, não significa única forma de se produzir. O capital convive muito bem com as formas artesanais de produção. O fato de encontrarmos, por exemplo, costureiras e alfaiates trabalhando de maneira artesanal, ou ainda, os próprios indígenas “possuírem uma agricultura primordialmente familiar, onde a produção excedente, como a banana, milho, feijão, farinha de mandioca, em alguns momentos são comercializados”

(COELHO, 2009, p. 3), é evidência disso. Entretanto nem a costureira, nem o alfaiate, nem o indígena ditam o modo de produzir e comercializar seus produtos. Antes, quem dita regras, a que estes produtos serão submetidos ao serem transportados ao mercado é o sistema capitalista de produção da costura, da alfaiataria, da banana, do milho, etc...

Como afirma Marx (1982a, p. 204), “[...] o que distingue a diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho¹¹⁴ servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho.” Assim os indígenas e os não-indígenas, ou seja, **todo** ser humano que vive na atual época econômica capitalista, estão determinados imediata ou mediata em suas relações econômicas, políticas, e sociais pelos modos de produção capitalista em uma relação social econômica, que em última instância é relação de classes.

Os estudos evidenciam, também, que os indígenas em suas relações sociais com as comunidades do entorno, satisfazem necessidades do estômago ou da fantasia, para utilizar uma expressão de Marx (1982a), por meio de produtos provenientes dessas. Sejam os produzidos com fins de suprir as necessidades de mantimentos, vestuários, utensílios, bem como os produtos para satisfação das necessidades da fantasia como os esportes, por exemplo, dentre os quais o mais citado é o futebol.

Não deixando de lado esse entendimento econômico, das relações sociais estabelecidas entre os povos, destacamos também o aspecto político e cultural. Os estudiosos da temática indígena, que publicaram nos anais do CONBRACE, revelam preocupações com

¹¹⁴ Marx (1982a), no capítulo V de **O Capital**, explica o que é processo de trabalho e processo de valorização, ou seja, produzir mais valia. Utilizando categorias já explicadas nos capítulos anteriores, como valor-de-uso, valor-de-troca e valor, o autor explica “o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada” (p.202). Nesse processo genérico o homem, ser social genérico, interage com a natureza e produz valores-de-uso – riquezas, coisas que satisfazem as necessidades humanas independentemente de quais sejam essas necessidades (MARX, 1982a, p.41). Nesse sentido, o trabalho é um “processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (p. 202). “Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural constituem objetos de trabalho, fornecidos pela natureza” (p.203). Em sua interação com a natureza o homem utiliza-se dos meios de trabalho, “[...] uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (p.203). “Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo” (MARX, 1982a, p.205). Entretanto, o teórico alerta em nota de rodapé que esta conceituação de trabalho produtivo não é adequada ao processo de produção capitalista. Este, pressupõe o encontro de dois possuidores: o capitalista, possuidor dos meios de produção, encontra-se com o trabalhador, que expropriado da terra, não possui nada além de sua força de trabalho para vender. “O processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo de força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho. [...] O produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. [...] O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem” (MARX, 1982a, p. 209-210).

a autonomia, com a alteridade, com a manutenção dos modos de vida indígena. Em sua maioria não mencionam a realidade da falta de acesso às terras, ao antigo espaço geográfico que possibilitava seus anteriores modos de vida. Em um ou outro artigo, esse contexto de aldeamento, perdas e lutas por territórios tradicionais é tangenciado. Na maior parte dos textos, bastaria o respeito ao pluralismo cultural das nações indígenas, à diversidade destas e boa parte dos problemas estariam resolvidos, como se “o modo de vida tradicional, a identidade indígena” fosse possível sem àqueles e o acesso à riqueza humana universalmente produzida não fosse interessante ao indígena.

É comum aos estudos deslocarem a discussão da centralidade do trabalho para a centralidade da cultura. Grande parte dos artigos entende a cultura como um conjunto de mecanismos simbólicos pelo qual o homem controla e expressa seu comportamento, sua identidade, ou ainda suas práticas corporais. A cultura nesta compreensão é apresentada como algo idealmente superior, uma transcendência que habita e se manifesta no corpo. Essa compreensão da cultura como algo extrínseco, transcendente, fundamenta o entendimento de homem cuja transmissão da cultura se dá sem contestação e cujos resultados é uma inscrição profunda e independente das vontades das gerações. Digno de se notar também, a dicotomia de corpo/mente ou corpo/cultura, que se expressa na utilização do corpo como um utensílio sobre o qual o homem vai agir e transformar sua natureza, seu corpo e a si mesmo.

Colocar a cultura como determinante ignorando a economia, mencionar a cultura ocidental dominante e passar a discutir dominação cultural, é colocar de lado a centralidade do trabalho, como categoria fundante da vida humana, deixando-se de discutir a economia e suas categorias dominantes, para discutir a cultura, as categorias de cultura, as diferenças e os direitos de cidadania (EAGLETON, 2005). O que incorre em colocar a cultura como categoria, como se esta fosse o elemento que pode minimizar as diferenças, no lugar de classe trabalhadora a categoria que carrega em si o fardo histórico de revolucionar ou não a sociedade (MARX e ENGELS, 2007). Neste sentido, Ahmad (1999) nos ajuda a compreender os nexos entre cultura e economia-política, ao afirmar que:

Cultura não é redutível àqueles processos que a economia política marxista estuda para seus próprios fins, mas está neles enraizada. A denominada moderna cultura de massa não pode ser de maneira alguma separada dos processos de produção em massa, marketing, especulação com vistas a lucros extraordinários, sistemas de comunicação de massa, etc (AHMAD, 1999, p. 107).

A cultura, não sendo categoria fundante, não a torna menos importante, é preciso compreendê-la em sua conexão com a totalidade das relações de produção. Não se pode tomá-la como objeto suspenso acima da realidade, para então teorizá-la. É preciso compreender o fundamento que permite aos homens produzirem cultura. Na explicação de Marx e Engels (2007), compreendemos o pressuposto de toda a existência humana e de toda a história,

[...] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 32-33).

Portanto, os homens precisam produzir meios para satisfazer suas mais básicas necessidades, e, isto é o primeiro ato histórico. Produzir a satisfação de suas necessidades é possível ao homem por meio do trabalho: a perpétua relação do homem com a natureza. “Por isso o trabalho foi e continuará sendo a categoria fundante do ser social. A produção da vida que não é simplesmente dada pela natureza, mas é construída socialmente pelos seres humanos” (MELLO, 2009, p. 52). É essa a radicalidade da qual não podemos prescindir, o fato de que existe uma determinação econômica na vida social e que os homens para viver precisam trabalhar, e, somente a partir do trabalho podem produzir a vida e suas mais variadas instâncias, como a cultura, por exemplo. A perda desse radical compromete, segundo Ahmad (1999), a visão da “maioria das coisas” como questão de classe. Justifica suas palavras com dados empíricos:

Sabe-se que a Índia tem uma população entre 900 milhões e 1 bilhão de pessoas. Aproximadamente metade dessa gente é analfabeta. Nenhum burguês, porém, é analfabeto em parte alguma do mundo, e os que falam constantemente nos “prazeres do texto” jamais são pobres. Cerca de metade dos cegos do mundo vive na Índia. A cegueira, porém, é uma questão de classe, no sentido em que constitui quase que exclusivamente uma doença de pobres, e também no sentido de que uma incidência tão alta assim de cegueira tem muito a ver com o fato de eles viverem em condições que a causam, com o número e a qualidade dos hospitais, com a capacidade de financiar a cura e o tratamento. O que precisa ser justificado é o outro tipo de cegueira, que se recusa a ver que a maioria das coisas é uma questão de classe. Essa renúncia em si mesma é, bem no fundo, também uma questão de classe (AHMAD, 1999, p. 114, grifo do autor).

Portanto, prescindir da determinação econômica, sucede o abandono da crítica ao capitalismo e de qualquer possibilidade de superá-lo. “No processo, as críticas ao capitalismo também são separadas de qualquer necessidade de uma política de classe operária” (AHMAD, 1999, p. 114). Não obstante, sendo as diferenças de classe preponderantes na compreensão de cultura no processo de produção capitalista, percebemos a diferença radical na concepção de cultura presente nos artigos analisados. Nesses, a cultura apresenta-se como categoria central idealizada sem nexos com a realidade social, uma entidade exterior ao homem que se apodera de seu corpo e por meio dele expressa seus signos e significados, expressa uma identidade indígena construída em relação às especificidades culturais indígenas.

Tão enraizado nas determinações econômico-políticas encontra-se a cultura, e de forma tão relacionada aos meios de produção, que o contato com a sociedade capitalista trouxe as mais profundas mudanças nas sociedades indígenas. Em sua pesquisa sobre o multiculturalismo e a interculturalidade nas propostas para a educação escolar indígena, Faustino (2006) evidencia que, o contato com a sociedade colonizadora/exploradora levou a mudanças nas condições históricas para as populações indígenas no Paraná.

É possível constatar que, em sua maioria, os artigos celebram as legislações propostas no âmbito da educação escolar indígena, e a preocupação vai ao encontro do que expõe o RCNE/Indígena “[...] é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil” (BRASIL, 1996, p. 12) sem, no entanto, evidenciar que o direito à diferença, à autonomia, à cidadania, provém dos princípios fundantes do liberalismo que sustenta a sociedade capitalista.

Enfim, encontramos nos artigos definições que discutem a necessidade, ou não, da educação física na formação e no magistério indígena, a escola indígena como lócus de reforço das identidades, ambiente de formação do indivíduo como sujeito de sua história, autodeterminada e participação política. Ideais de uma educação intercultural que respeita à diversidade, bem como práticas esportivas como processo civilizador que alteram a identidade e o comportamento indígena. E, diante de tão diverso constructo de ideias e concepções marcamos a necessidade de discutir: o direito indígena à diversidade, sob a forma de participação cidadã nas decisões que concernem às políticas para as populações indígenas, qual é a emancipação desejável aos indígenas; e ainda, que concepção de educação pode ser pensada para educação escolar indígena, e seus desdobramentos na educação física nesta escola, bem como a educação que desejam essas populações.

4.3. O Multiculturalismo e a Interculturalidade como fundamentos de uma educação para a diversidade: o contexto histórico que não se relata

Conforme Faustino (2006), o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade é um discurso dominante que vem se consolidando na educação escolar indígena no Brasil a partir do início dos anos de 1980 quando a UNESCO patrocinou um evento no México intitulado **Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento** (FAUSTINO, 2006, p. 16). Tanto um como o outro, são termos que foram elaborados em diferentes contextos ocidentais e com fins específicos.

O multiculturalismo é o termo que reconhece oficialmente a existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. Sua utilização como política pública, começou como estratégia de governo no Canadá, com fins de evitar um movimento separatista na década de 1960 tendo em vista o objetivo de aliviar tensões raciais entre os dois grupos majoritários, os anglófonos e francófonos, bem como desenvolver economicamente o país em um contexto de crise econômica que articulou um plano de atração de investimentos internacionais com uma ampla propaganda de respeito aos estrangeiros. Elaborou-se uma reforma constitucional que contemplou questões multiculturais nas quais os indígenas (aborígenes e nativos canadenses) adquiriram direitos à cidadania e tiveram suas línguas maternas constadas nos currículos escolares e em materiais didáticos dos quais se retiraram ideias preconceituosas e estereotipadas a respeito desses grupos populacionais.

Paralelo a esse contexto, nos Estados Unidos eclodiram movimentos sociais nos anos de 1960: movimento negro, movimento feminista e movimentos pacifistas que reivindicavam, por exemplo, o fim das intervenções bélicas e da Guerra do Vietnã. Com o intuito de enfrentar essas reivindicações, o governo estadunidense encomenda estudos e, nos moldes do Canadá, passa a implementar uma política multicultural baseada em reformas legais e ações afirmativas, visando á inclusão, criação de cotas, combate ao racismo, segregacionismo, machismo. Estas ações criaram “[...] espaço para as discussões sobre diversidade cultural, linguística e identitária, mobilizando os centros decisórios do governo em torno de projetos que possibilitassem o controle dos conflitos” (FAUSTINO, 2006, p. 79). Seguiu-se de investimentos em estudos universitários (McCARTHY, 1993), elaboração e divulgação de conceitos ligados ao multiculturalismo.

Já o conceito interculturalidade foi elaborado e adotado na Europa, nos fins dos anos de 1970 com o objetivo de orientar uma política governamental para o tratamento da imigração (CUCHE, 1999), tratar com os imigrantes que afluíam dos países pobres em direção aos países industrializados em busca de trabalho e melhores condições de vida. Embora alguns autores diferenciem os termos, ambos frequentemente aparecem juntos e com significados semelhantes. O multiculturalismo é colocado como uma política de reconhecimento às diferentes culturas presentes em um mesmo país, ao passo que interculturalidade se refere à política de diálogo entre diferentes culturas (FAUSTINO, 2006).

Esse ideário foi disseminado como política de atendimento aos movimentos sociais e, ambos os termos têm na escola uma importante aliada à medida que objetiva preparar jovens e crianças para viver em uma sociedade que reconhece a diversidade cultural. É interessante notar que no Brasil, como demonstra Faustino (2006), anteriormente à política de reforma curricular postulada pelo MEC – Ministério da Educação, nos anos de 1990, “[...] não se encontravam os termos multiculturalismo ou interculturalidade na literatura no Brasil, o que denota estarem ausentes das demandas dos movimentos sociais” (FAUSTINO, 2006, p. 108). Explica-nos, também a autora, que nesse período a formulação de uma política de diversidade cultural contou com variadas frentes, e em 1996 um seminário internacional promovido pela Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça tratou de discutir as possibilidades de se adaptar as políticas do multiculturalismo norte-americano à realidade brasileira.

Esses termos acompanharam as agendas internacionais de reformas educacionais para as minorias étnicas, e conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade democráticas foram incluídos nas políticas públicas (FAUSTINO, 2006; MONTE, 2000). Por parte dos pesquisadores latino-americanos e brasileiros o interesse por esses temas e sua introdução na política educacional latino-americana iniciou-se nos anos de 1990.

Silva (2012), ao estudar o racismo¹¹⁵ como uma expressão da forma moderna de alienação explica que “[...] o multiculturalismo apregoava o fim das ‘amplas coalizões sociais’ e o início de uma era em que só restassem as organizações e movimentos específicos’

¹¹⁵ O autor objetiva delinear fundamentos ontológico-materialistas para pensar o racismo em sua dimensão essencial. Sua hipótese é a de que “[...] o racismo, particularmente aquele apoiado em preconceitos contra os indivíduos negros e mediante teorias raciais, expressa uma forma moderna de alienação efetivamente existente na realidade social em decorrência de uma base objetiva: a exploração do trabalho escravo, que impõe limites ao desenvolvimento dos indivíduos negros enquanto integrantes do gênero humano” (SILVA, 2012, p. 12). Para desenvolver seu pensamento de fundamento ontológica-materialista o autor discute importantes categorias filosóficas, com base em autores como Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Georg Lukács (1885-1971), István Mészáros (1930), e outros.

que lutassem individualmente pelos interesses particulares.” O autor afirma que o multiculturalismo em relação ao campo do conhecimento, “[...] prega o abandono das categorias da totalidade e da universalidade e reduz seus estudos à particularidade de grupos ditos minoritários, dentre os quais o de maior relevância é ligado às relações étnico-raciais” (SILVA, 2012, p. 11).

Propor a tolerância para com as minorias raciais e étnicas é a estratégia multicultural, dos seguimentos dominantes da sociedade, para omitir o fato de que os problemas do racismo e aversão aos estrangeiros, ou ainda questões ligadas à língua e etnia, são prioritariamente problemas de ordem de classe. O principal foco do multiculturalismo é a educação, “[...] pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas das vezes, sobre quais bases esse anti-racismo foi construído (FAUSTINO, 2006 p. 84).

Impulsionadas por teóricos liberais como Will Kymlicka (1996), o que tem centralidade no debate do multiculturalismo e da interculturalidade é a questão da igualdade e diferença, a possibilidade de ser igual sendo diferente. Faustino (2006) aponta que essa ideia é herança da tradição de igualdade jurídica dos tempos das revoluções burguesas contra a sociedade feudal. Sobretudo na França, expressou-se na **Declaração dos Direitos Humanos**, abarcando os direitos à liberdade de crença, de decisão, de associação, de pensamento e de expressão. Em suma é a ideia ocidental burguesa de cidadania que pode abranger a todos sem interferir negativamente nos interesses e relações econômicas.

Consolidadas as bases capitalistas de produção, a cidadania e democracia burguesas galgaram os diferentes discursos ao longo da era capitalista. Nas décadas finais do século XX, as bandeiras da democracia se estenderam à inclusão social, ao reconhecimento e manutenção da diversidade cultural.

4.4 Escola indígena e a formação para a Cidadania e Emancipação

Nos artigos que tomamos como objeto de estudo, é recorrente o discurso de formar o **indivíduo sujeito de sua história, para uma prática social consciente, autodeterminada, com participação e decisão política**, ou ainda que, **a educação intercultural possibilita o respeito à diversidade, a aprendizagem com o outro, desvelando os valores excludentes**. Encontramos também a defesa da ideia de que elementos da sociedade não-indígena como o

esporte, por exemplo, precisam ser apresentados aos indígenas **respeitando a autonomia indígena, problematizando as consequências de sua inserção nas comunidades, para que os indígenas possam fazer escolhas conscientes** sobre o seu uso.

Fundados nas concepções de educação intercultural e no multiculturalismo, baseados nas declarações de direitos humanos, nos direitos dos povos indígenas, entre outros documentos e políticas, norteadores da educação escolar indígena, para aqueles autores, os fins últimos dos direitos indígenas remetem a uma escola que valorize suas culturas, que respeite as diferenças e possibilite a eles tomar consciência dos costumes e das práticas sociais da “sociedade envolvente”, para somente então decidir que aspectos dessas práticas são interessantes para suas comunidades. Em suma o papel da escola, na perspectiva da maioria dos trabalhos analisados é formar um indígena cidadão, que possa participar das formulações políticas da sociedade não-indígena que afetarão diretamente suas comunidades.

Para nos posicionarmos quanto aos direitos à cidadania e quanto às concepções de educação escolar indígena, primeiramente, nos baseamos nas contribuições de Tonet (2002; 2005; 2007). Esse autor, ao argumentar sobre a problemática dos Direitos Humanos, utiliza o termo “[...] com o sentido de direitos básicos, de direitos mais elementares, de direitos considerados os mais fundamentais” (TONET, 2002, p. 63). Fundamentais, porque pressupõem o homem como portador de uma natureza anterior ao seu estado de sociedade, concepção esta que remonta ao momento histórico de revolução burguesa de combate à sociedade feudal.

A cidadania, como expressão dos direitos humanos hoje, é aquela de origem moderna, com base nos direitos humanos universais. Tonet (2005), explica que representada por Kant, Hobbes, Locke, Rousseau e outros, a teoria liberal da cidadania parte do pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza e que a desigualdade social é resultado da busca pela realização pessoal. “Desse modo, a desigualdade social era considerada legítima e constitutiva do mundo humano porque fruto do exercício da própria liberdade natural” (TONET, 2005, p. 81). Daí a necessidade dos homens se organizarem em sociedade e instituírem um elemento inibidor, o Estado, capaz de garantir que determinados limites fossem respeitados, salvaguardando a sobrevivência de todos.

Somos alertados por Tonet (2005) que aqueles autores não teorizavam sobre cidadania, entretanto, lançaram bases para a constituição futura desta. A igualdade e a liberdade naturais, ao longo de um processo histórico concreto, enraizaram a concepção de cidadania e esta, por sua vez, “[...] sempre foi vista como um instrumento, não para erradicar, mas para equilibrar as desigualdades sociais” (TONET, 2005, p. 81). Sua expressão maior, os

direitos humanos, “[...] foram oficialmente proclamados, pelas primeiras vezes, nas constituições dos Estados Unidos e da França, entre 1776 e 1789” (TONET, 2002, p. 63).

Em sua obra intitulada **Sobre a Questão Judaica**¹¹⁶, Marx (2010) fez uma análise da Constituição dos Direitos Humanos de 1791 e de 1793, e explica o que são tais direitos: “Antes de tudo constatemos o fato de que os assim chamados **direitos humanos**, [...], nada mais são do que os direitos do **membro da sociedade burguesa**, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, 2010, p. 48, grifo do autor). O que marca a diferença radical na compreensão de Marx? Como pode esse autor afirmar que os chamados direitos naturais e imprescindíveis – que para os autores da teoria liberal da cidadania são a igualdade, a liberdade, a propriedade e a segurança – não são naturais, mas socialmente construídos?

Ao examinarmos essas afirmações não podemos prescindir, como afirma Tonet (2005), que “para Marx [...] a crítica não tem um sentido depreciativo e nem sequer um sentido apenas lógico ou epistemológico”, antes, é o exame da lógica do processo social como produto da atividade humana, apreendendo “[...] a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana” (TONET, 2005, p. 89).

Essa forma de entendimento do processo social, explica-nos Tonet (2005), possibilitou a Marx compreender que durante muito tempo o trabalho¹¹⁷ não produzia mais que o necessário para a subsistência humana imediata. Os homens viviam em comunidades, cujos meios de produção não eram propriedade privada de nenhum de seus integrantes, não existindo contraposição entre os interesses particulares e coletivos, não havia produção

¹¹⁶ Marx em seu artigo **Sobre a Questão Judaica**, publicado em 1844, apresenta uma crítica dos limites da Revolução Francesa e da retórica dos direitos do homem (BENSAÏD, 2010). Trata-se de uma resposta à Bruno Bauer e sua publicação, **A Questão Judaica**, nos **Anais Alemães** em 1842. Bauer afirma que na sociedade de seu tempo a emancipação dos judeus exige a emancipação da teologia, para acessar a cidadania do Estado constitucional, os judeus tinham de renunciar sua religião. Marx traz à tona a necessidade de uma “[...] crítica da política, do direito, do Estado, da cisão entre a sociedade civil e o Estado, do salto mortal entre o mundo do egoísmo privado e o do interesse geral ilusório” (BENSAÏD, 2010, p. 11). Para Marx a questão é que não há emancipação pura e simples, é preciso esclarecer de que emancipação se trata: se emancipação política, ou emancipação humana real.

¹¹⁷ O trabalho, aqui referido, é o trabalho enquanto mediador entre homem e natureza, o trabalho enquanto fundamento ontológico do ser social, enquanto elemento social que possibilitou o desenvolvimento humano (ENGELS, 2005; MARX, 1982a; TONET, 2007). Compreendemos que o trabalho tem diferentes aspectos e que está relacionado ao modo econômico de produção, assim como a forma trabalho na sociedade escravista é diferente da forma trabalho na sociedade feudal, bem como ambas são diferentes da forma trabalho na sociedade capitalista. Atualmente é necessário compreender de que categoria “trabalho” estamos tratando, como nos alerta Mello (2009, p. 87) atualmente “se confunde “trabalho”, categoria fundante do ser social e “trabalho abstrato”, aquele relacionado à produção de mais-valia e próprio da sociabilidade capitalista”.

excedente para que fosse privadamente apropriada. A produção de excedentes abriu possibilidades para o surgimento da propriedade privada dos meios de produção. Com o desenvolvimento da produtividade do trabalho, houve a divisão social do trabalho, como consequência, “[...] à apropriação, por parte de alguns, da força de trabalho coletiva e à apropriação particular do produto do trabalho, a propriedade privada” (TONET, 2005, p. 94). Essa produção de excedentes não criou a sociedade de classes como uma relação de causa e efeito, mas possibilitou o surgimento da escravidão que engendrou historicamente a propriedade privada dos meios de produção. Possibilitando, então, a gênese das classes sociais, das contradições entre proprietários e não-proprietários, entre o interesse particular e o interesse coletivo. “Como consequência, a necessidade do Estado, com todo o seu aparato jurídico-político, com a finalidade primordial de defender os interesses da propriedade privada” (TONET, 2005, p. 94).

A diferença no entendimento de Marx, é que para ele a origem dos direitos fundamentais não está em uma natureza humana *a priori*, mas nas relações que os indivíduos concretos estabelecem entre si na produção econômica (TONET, 2002). É, portanto, esse o entendimento que permite a Marx (2010) estabelecer a distinção entre emancipação política e emancipação humana. O autor analisa os direitos fundamentais da liberdade, da propriedade, da igualdade e da segurança. O direito à liberdade equivale ao direito de não fazer nada que prejudique nenhum outro homem, o limite é o isolamento, “[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, do direito do indivíduo **limitado**, limitado a si mesmo” (MARX, 2010, p. 49, grifo do autor).

Com relação ao direito à propriedade privada, afirma que este equivale a desfrutar a seu bel prazer de seu patrimônio, sem levar em consideração os outros e a sociedade. “Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas ao contrário, a restrição de sua liberdade.” Assim como o direito a igualdade é a igualdade de liberdade, “[...] cada homem é visto uniformemente como mônada que repousa em si mesmo” (MARX, 2010, p. 49). Para Marx, o direito humano à segurança, “[...] é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito da polícia, no sentido de que o conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (MARX, 2010, p. 50).

Marx, historicamente analisou os fundamentos dos direitos humanos, relacionando-os ao processo social concreto, e pôde concluir que estes são formas de assegurar a reprodução

da sociedade burguesa. Em seu entendimento os indivíduos não antecedem a sociedade, mas pelo contrário, o indivíduo é resultado de suas relações em sociedade.

Tonet (2007) ao analisar essa compreensão explica que: “A própria natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais. De modo que os indivíduos não nascem egoístas, mas se tornam egoístas ou solidários dependendo das relações reais que construirão” (TONET, 2007, p. 44).

Assim, na conceituação liberal da cidadania, que é a predominante (TONET, 2007; 2005), ser cidadão, em sua forma mais plena, é ser sujeito de direitos, o que permite a participação em uma comunidade política, organizada por um Estado democrático, onde todos são considerados iguais perante a lei. No entanto, como vimos, com base nos estudos do tema, tal concepção está relacionada ao indivíduo/cidadão burguês, historicamente determinado pela sociedade capitalista, o que por sua vez, pressupõe que tem de ser compreendido em relação a esta.

Embora os movimentos indígenas latino-americanos não contestem formalmente a existência do Estado, cidadania não é um conceito oriundo das comunidades indígenas de nenhuma parte do mundo, nem um conceito cujas origens remontam os movimentos dos fins do século XX. Dessa forma, o termo cidadão indígena, utilizado nos artigos por nós analisados, refere-se à conceituação liberal. A cidadania moderna refere-se aos direitos humanos conquistados com a revolução burguesa, cuja expressão mais elevada foi a Revolução Francesa, que transformou a sociedade moderna, que destituiu os elementos feudais, emancipou politicamente o homem, derrubou o poder do soberano feudal, e alçou os assuntos do Estado à condição de assuntos de toda a nação. “Ela [a revolução burguesa] decompôs a sociedade burguesa em seus componentes mais simples, ou seja, nos **indivíduos**, por um lado, e, por outro, nos elementos **materiais e espirituais** que compõem o teor vital, a situação burguesa desses indivíduos” (MARX, 2010, p. 52, grifo do autor).

Esses indivíduos **livres e iguais** podem então, na sociedade burguesa, gozar e dispor de seus bens, como assegura a declaração dos direitos humanos em suas mais variadas formas de documentos e leis e Constituições, podem inclusive vender e comprar força de trabalho sob a forma de produção capitalista. As qualidades de **livres e iguais**, diz Tonet (2007, p. 45), “[...] serão a base para o desenvolvimento de todos os outros direitos – civis, políticos e sociais – que compõem a cidadania, **mesmo que se saiba que eles foram resultados de duras lutas e não meras concessões da classe burguesa**”.

O modo de produção capitalista em seu efetivo ato de compra-e-venda da força de trabalho tem como resultado a produção da desigualdade social, portanto, a “[...] dimensão

democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição da reprodução da desigualdade social” (TONET, 2007, p. 45). Desta forma, o trabalhador assalariado, por mais que desfrute de seus direitos assegurados de cidadão, não deixa de ser explorado pela dominação capitalista e não é plenamente livre, nem sujeito consciente e autônomo de sua história. Assim como o cidadão indígena que, ainda que possua acesso aos direitos do Estado democrático, não é plenamente livre, nem sujeito consciente e autônomo de sua história estando fadado ao desenvolvimento do conjunto das relações sociais capitalistas.

A cidadania, por mais aperfeiçoada e desenvolvida que seja, não pode erradicar a desigualdade social, nem permitir aos indivíduos serem plenamente livres. Não se trata de desqualificar a cidadania e a possível emancipação política, entendemos que a luta pelos direitos é importante. Trata-se, entretanto, de diferenciar emancipação política de emancipação humana (MARX, 2010; TONET, 2002, 2005; 2007).

A **emancipação política** de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana **dentro** da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2010, p. 41, grifo do autor).

A emancipação humana em geral da qual trata Marx (2010), tem relação com a forma de trabalho que possibilitará tal emancipação, em uma forma de sociabilidade radicalmente diferente, e plenamente livre. Tonet (2007, p. 46) com base em Marx, explica que essa forma de trabalho, é o trabalho associado, ou livre associação dos produtores associados. Explica que é uma forma de trabalho que “[...] se caracteriza pelo controle livre, consciente, coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza.” A produção tem por objetivo o atendimento das necessidades humanas. “Esta forma de trabalho também terá como consequência a eliminação do trabalho assalariado, do capital, da mercadoria e seu fetichismo, das classes sociais e, portanto, da desigualdade social e da exploração e da dominação do homem pelo homem” (TONET, 2007).

Sob aspectos qualitativamente novos, essa forma de trabalho só é possível a partir de um desenvolvimento das forças produtivas, que permitam a produção de bens suficientes para o atendimento das necessidades de todos. O desenvolvimento das forças produtivas e o trabalho associado de todos os homens possibilitará a redução do tempo necessário de trabalho para produzir o suficiente para a comunidade humana. Em comunidade significa, portanto,

[...] que a humanidade terá se tornado uma autêntica **comunidade** humana; que todos terão acesso aos bens, materiais e espirituais, necessários ao seu pleno desenvolvimento; que as relações entre indivíduo e sociedade, sem deixar de estar permeadas por conflitos, serão muito mais harmoniosas, o mesmo acontecendo com as relações entre os homens e a natureza (TONET, 2007, p. 48, grifo do autor).

De tal modo que, a transformação radical da sociedade capitalista e o estabelecimento da relação socialista de trabalho associado, por meio do desenvolvimento das forças produtivas é a possibilidade de satisfação das necessidades de toda a humanidade por meio da utilização dos recursos naturais do planeta de forma consciente e controlada, pois, para o homem, a relação com a natureza é imprescindível para produzir a vida.

Pensar uma sociedade comum humana, não é pensar num paraíso utópico, de liberdade absoluta, homogênea e sem problemas. Antes, a construção de tal sociedade está colocada no plano das possibilidades¹¹⁸ de se construir uma alternativa à sociedade capitalista que subsiste da exploração do homem pelo homem. A sociedade capitalista, como tal, foi produzida pelos homens em condições históricas dadas, foi uma resposta à sociedade feudal decadente. No interior da sociedade capitalista gestam-se as possibilidades de superá-la e construir uma nova sociabilidade radicalmente diferente. A possibilidade está dada, cabe aos homens em um processo consciente e revolucionário fazê-la, ou não.

Diferentemente da concepção de emancipação humana apresentada, o multiculturalismo e a interculturalidade cujas bases fundamentam a atual política da educação escolar indígena e grande parte das discussões acadêmicas sobre o tema, argumenta-se sobre a realização máxima da cidadania e direitos humanos, sem alterar a lógica da sociedade capitalista. Nos artigos analisados a questão da educação intercultural é pensada como aquela que **possibilita o respeito à diversidade, a aprendizagem com o outro, desvelando os valores excludentes**. Destaca-se o entendimento de **educação por meio de jogos e brincadeiras tradicionais** que se baseia em superar dificuldades, e desenvolver **valores cooperativos e de evolução social**. São concepções que atribuem função à escola e aos professores, sem discutir o que efetivamente é a educação e a sua especificidade na escola indígena.

¹¹⁸ Os autores que nos ajudaram na compreensão da possibilidade de superação da sociedade capitalista, nos ajudam no entendimento do campo da possibilidade, bem como das outras facetas que envolvem a emancipação humana, um assunto complexo e que não pode ser encerrado aqui. Como nosso objetivo é demarcar nossa compreensão de cidadania, para situar a possibilidade da educação escolar indígena enquanto espaço de formação do cidadão indígena, evidenciamos ser importante o entendimento do próprio Marx (1982a; 1982b; 2006; 2011), de Marx e Engels (2007), de Tonet (2002, 2005, 2007), dentre outros.

Os autores, preocupados em salvaguardar a cultura indígena e as particularidades da diversidade cultural, acentuam os **perigos** do contato com a “sociedade envolvente”, por vezes criticam a escola como elemento externo à cultura indígena, integrador e com objetivo de impor a cultura não indígena sobre a cultura indígena sem, no entanto, discutir a origem e os objetivos da escola, bem como suas contradições, em uma sociedade de classes. Afirmam a necessidade dos indígenas fazerem **escolhas conscientes**, asseverando que a **educação**, os **esportes**, as **práticas corporais**, etc... precisam ser oportunizados aos povos indígenas respeitando sua **autonomia**, respeitando sua **diversidade**, para que possam compreender os processos que poderão afetar suas comunidades.

Não discutem os problemas atuais que a educação enfrenta na própria sociedade capitalista e sequer se posicionam quanto ao que compreendem por educação. Não relacionam a educação escolar indígena ao contexto maior do sistema educacional brasileiro, das políticas nacionais e internacionais para a educação e da reforma neoliberal que alterou, simultaneamente, todas as constituições latino-americanas forçando-as a reconhecer os direitos das minorias. Evidenciam apenas a garantia legal da educação escolar indígena, e seus direitos específicos sem discutir o contexto ocidental/internacional em que foram elaborados. Restringindo-se ao âmbito do direito, como se nos outros aspectos, econômicos e sociais, a educação estivesse harmoniosamente consolidada e livre de problemas, impõem os deveres que a escola indígena, o professor indígena e a comunidade indígena devem cumprir.

O direito à escola intercultural e diferenciada está relacionado ao contexto de divulgação da agenda de reformas dos organismos multilaterais que afetaram as políticas internacionais para educação, inclusive no Brasil. Faustino (2006, p. 102) evidencia que nesse período, “[...] a crise instaurada nas últimas décadas do século XX impulsionou as bandeiras dos direitos humanos e da cidadania incluindo a discussão sobre inclusão social concomitante ao reconhecimento e direito à manutenção da diversidade cultural”. Nos alerta também que legitimar a diferença enquanto desigualdade é uma estratégia bem sucedida do pensamento conservador.

As bases teóricas multiculturais e interculturais imputam à escola um caráter de promotora da igualdade, omitem as questões reais de exclusão social e, “[...] ideologicamente, quer fazer acreditar que, frequentando a escola, dialogando e aprendendo a conviver com a diversidade, os pobres e diferentes terão suas vidas transformadas na medida em que esta lhes abrir a porta de acesso ao mundo da produção e das rendas” (FAUSTINO, 2006, p. 104). A escola é tomada como aquela que irá ensinar o convívio em sociedade, o

reconhecimento da diversidade, o respeito ao outro. Esta concepção de educação, afirma Faustino (2006),

[...] abstraindo o real discursa sobre a necessidade da inclusão social por meio da educação – que agora pode contar com o auxílio da cultura –, sendo chamada a acabar com a discriminação, a violência, com a pobreza e promover a igualdade entre todos, mas se não conseguir atingir estes objetivos, deverá, pelo menos, ensinar aos pobres e diferentes, excluídos, à convivência pacífica sendo tolerantes, vivendo em paz e acreditando neste sistema que os descartou, mas promete que se eles abraçarem o multiculturalismo e a interculturalidade poderão ser re-incluídos (FAUSTINO, 2006, p. 105).

O remédio para todos os males, a educação é assim chamada a combater a desigualdade, o preconceito, a discriminação, a pobreza e a miséria que, não são problemas gestados no interior da escola. É realmente esse o papel da educação? Formar valores humanistas, que garantam uma convivência democrática? Formar para a participação cidadã? Tem ainda a escola, o papel de combater o preconceito, a discriminação, ensinar aos pobres e diferentes ser tolerantes e pacíficos, acreditando que através da educação terão acesso ao mundo de produções e renda?

Não concordamos com essa visão utilitarista da educação. Primeiramente, para estabelecermos nossa compreensão de educação escolar – e suas especificidades como a educação escolar indígena, educação física escolar – é preciso definir educação.

Partimos do pressuposto de que o homem é um ser social, e que para além de sua individualidade biológica, para tornar-se homem precisa conviver em sociedade e desenvolver suas qualidades e capacidades humanas a partir deste convívio.

Leontiev (1979), com base no pensamento de Marx e Engels, explica que esta concepção compreende que “[...] o homem é um ser de natureza **social**, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em **sociedade**, no seio da **cultura** criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1979, p. 261, grifo do autor). Isto não quer dizer que o homem pode prescindir da ação das leis biológicas, antes que o desenvolvimento do homem é determinado por outras leis, as sócio-históricas. “Podemos dizer que cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1979, p. 267, grifo do autor).

Adquirir¹¹⁹ o patrimônio desenvolvido historicamente, é tornar-se humano. Este processo envolve a aquisição das aptidões humanas que estão postas nos objetos da cultura material e espiritual, e, segundo Leontiev (1979), essas não são dadas nos fenômenos.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas** aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (LEONTIEV, 1979, p. 272, grifo do autor).

Temos, portanto que, o processo de transmitir os resultados do desenvolvimento histórico da humanidade às gerações seguintes e possibilitar o progresso histórico é a educação. Entretanto, educação não se reduz a esta compreensão, e pode ter diferentes formas. Leontiev (1979) explica que, “[...] na origem, nas primeiras etapas da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção”, mas a educação, continua o autor, “[...] depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação **escolares**, diferentes formas de formação superior e até a formação autodidata” (LEONTIEV, 1979, p. 272, grifo do autor).

Não estamos afirmando que é a educação que movimenta o progresso histórico, mas que ela é o processo que permite aos homens transmitirem as aquisições da cultura às próximas gerações. Estamos refletindo aqui sobre “a natureza essencial¹²⁰ – certamente histórica – da educação e não sobre a sua função em determinada forma de sociabilidade ou em um específico momento histórico” (TONET, 2005, p. 211).

Educação, neste sentido, é apropriar-se da produção cultural humana, e neste processo tornar-se humano, trata-se de “[...] apropriar-se do que já existe e de, ao mesmo tempo,

¹¹⁹ Karl Marx forneceu importantes compreensões acerca natureza social do homem e do seu desenvolvimento histórico. Fundamentados na compreensão marxiana, Vigotski, Luria, Leontiev, e seus continuadores, puderam desenvolver a Teoria Histórico Cultural, que possibilita análises sobre o processo de desenvolvimento psíquico do homem com base nas leis sócio-históricas.

¹²⁰ Sobre a natureza essencial da educação, Tonet (2005) evidencia que é comum a discussão com ponto de partida na sociedade capitalista ou, ao menos, a sociedade de classes e não a estrutura ontológica do ser social. “A natureza assim concebida é então vista como sendo a natureza essencial da educação. É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social” (TONET, 2005, p. 211). Sobre a ontologia, Mello (2009) sintetiza que: “[...] recuperar a ontologia materialista, formulada por Marx e Engels e, retomada por Lukács, não significa um confronto de discursos ou de idéias, e sim a necessidade de analisar objetivamente a prática social para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, seus nexos, suas leis históricas [...]”, nos alerta ainda que, “A compreensão das leis históricas não significa incorporar à sociedade as leis da natureza, mas compreender os nexos de desenvolvimento do ser social” (MELLO, 2009, p. 49-50).

recriá-lo e renová-lo, configurando, desse modo, o próprio indivíduo em sua especificidade” (TONET, 2005, p. 214). É o adaptar-se à cultura, aos instrumentos e às operações que historicamente estão incorporadas nestes. Essa aquisição segundo Leontiev (1979) “É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz”. O autor explica que esta aquisição aplica-se “igualmente aos fenômenos da cultura intelectual” (LEONTIEV, 1979 p. 269).

A adaptação é esse processo educacional no qual o indivíduo torna-se homem, o indivíduo adapta-se às propriedades e aptidões historicamente construídas pela espécie humana. Neste sentido, nenhum ser humano torna-se homem sozinho, tal qual uma mônada isolada, mas desde o nascimento, o contato com a linguagem e com os demais processos de desenvolvimento humano estão imbricados nas diversas relações sociais.

O ser social, explica Tonet (2005, p. 215), “[...] é uma unidade integrada por dois momentos: o da individualidade e o da genericidade. De modo que a constituição do indivíduo como membro do gênero humano é indissociável da reprodução deste último.” Portanto, a reprodução do ser social, do homem, estará predominantemente marcada pela reprodução do gênero, ou seja, a educação do indivíduo, seu tornar se homem, estará marcado pela reprodução da totalidade social.

Portanto, pensar na educação em uma dada sociedade, envolve relacioná-la à totalidade histórica e assim compreenderemos a educação institucionalizada, ou seja, educação escolar. Deste modo, já alertados por Leontiev (1979) de que a educação assume diversas formas, institucionalmente ela tem servido aos interesses da totalidade social capitalista, como afirma Mészáros¹²¹ (2010):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que **legitima** os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2010, p. 35, grifo do autor).

¹²¹ O filósofo húngaro István Mészáros, é considerado um dos mais importantes pensadores da atualidade. Foi assistente de Georg Lukács, um dos maiores pensadores marxistas, no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste. Atualmente é professor emérito da Universidade de Sussex (Inglaterra). “Mészáros orienta sua obra por uma demanda de seu mestre: reescrever **O capital** de Marx – trabalho que empreendeu em seu **Para além do capital**, hoje leitura indispensável para se entender o sistema de relações capital-trabalho, seus limites, suas contradições, seu movimento e seu horizonte de superação” (SADER, 2010).

Por conseguinte, a educação relacionada à totalidade capitalista, opera no sentido de transmitir conhecimentos e formar pessoas necessárias ao processo de produção desta sociedade. Tonet (2005) explica que, como o eixo do processo social é a produção econômica capitalista, a educação passou a ocupar um lugar especial, pois as classes trabalhadoras agora precisam de conhecimentos e habilidades que devem ser apreendidos fora do âmbito específico do trabalho. “Além disso, a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – ideias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações” (TONET, 2005, p. 221).

Assim como as outras instâncias da vida social, a educação é afetada pelas determinações gerais do capital e, integrada à totalidade dos processos sociais, funciona em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade. Sob o domínio do capital a questão crucial, evidencia Mészáros (2010) “[...] é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Explica o filósofo, que educação no sentido amplo do termo, “[...] trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2010, p. 44). É a adoção das “perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais” (MÉSZÁROS, 2010, p. 45) às aspirações pessoais.

Entretanto, as instituições formais de educação são apenas uma parte do sistema global de internalização, e quer os indivíduos participem ou não destas, “[...] eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2010, p. 44). É nesse sentido que a educação enquanto mediação para a reprodução social terá predominantemente na sociedade de classes capitalistas, funções voltadas para a reprodução das relações sociais dominantes (TONET, 2007). O que significa que uma revolução na educação formal só é possível se as bases sociais sobre as quais está fundada, forem também revolucionadas.

Segundo, Mészáros (2010) “[...] a educação formal não é a força ideologicamente **primária** que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, **por si só**, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Pois, sua função, continua explicando o autor, “[...] é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de

seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” Assim, não é possível esperar que a educação formal abrace “a grande tarefa de nosso tempo, ou seja, a tarefa de **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**” (MÉSZÁROS, 2010, p. 45, grifo do autor).

Entretanto a educação não está fadada a apenas contribuir para a reprodução do capitalismo, esta não é sua única possibilidade (TONET, 2005; 2007). “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2010, p. 48). Longe de pensar em reformismos ou reparos nas instituições formais, e para além do imobilismo ou acomodação, isso “[...] significa realizar o que é possível¹²² ainda que pareça pouco, mas na direção certa” (TONET, 2007, p.32).

Realizar o que é possível na direção certa é ter por finalidade o objetivo evidente da superação radical do capital e a conseqüente instauração de uma sociedade comunista. A educação formal ou informal, ou seja, “[...], toda a atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva de emancipação humana e não pela perspectiva de construção de um mundo cidadão” (TONET, 2007, p. 33).

Portanto, a educação escolar indígena ou não-indígena tem sentido se, e somente se, tiver por finalidade a educação com o objetivo de permitir que seus estudantes apropriem-se da cultura humana, do patrimônio material e espiritual humano. Para, além disso, as atividades educativas têm de estar voltadas para formar esses alunos com a perspectiva da emancipação humana, e da construção de uma verdadeira sociedade humanizada que possa superar radicalmente a sociedade capitalista. No âmbito da escola indígena sua participação deve estar articulada com o objetivo da comunidade indígena, tendo como elementos a apropriação do conhecimento tradicional da comunidade, bem como o acesso aos conhecimentos humanos.

Essa concepção de educação nos permite pensar uma educação física para as escolas, sejam elas indígenas ou não. Já indicamos que, o contexto dos anos 1980 gerou uma crise na área da educação física e que, autores e pesquisadores manifestaram preocupações e discussões acerca da especificidade do conhecimento, da legitimidade e da obrigatoriedade

¹²² Tonet (2007) discute a categoria da possibilidade, para tanto, retoma “O sentido atribuído por Aristóteles, [...] segundo ele, o possível é um conjunto de determinações do objeto que **podem ou não** vir a se realizar” (TONET, 2007, p. 32, grifo do autor). Podendo realizar-se ou não, dependendo de muitos fatores. Mas existe a viabilidade em termos de amplitude, profundidade e prazos, sempre vinculada ao fim almejado.

dessa disciplina nas escolas (MELLO, 2009; CASTELLANI FILHO, 1999). Os diferentes posicionamentos, críticos ou conservadores, acerca dessa disciplina resultam em proposições pedagógicas. Dentre as concepções de educação física resultantes daquele período está a “Crítico-superadora”¹²³ (SOARES, *et al.*, 1992), a qual tomamos como fundamento de nossa concepção de educação física.

De início, os autores explicitam seu entendimento das “reais condições” em que trabalha o professor de educação física. Evidenciam, também, que compreendem a sociedade, como uma sociedade de classes, trabalhadora e proprietária em que a luta dessas classes possui interesses contraditórios. Afirmam que “[...] um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens a realidade explicando suas determinações” (SOARES, *et al.*, 1992, p. 15).

No entendimento do Coletivo de Autores a educação física é a “[...] disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES, *et al.*, 1992, p. 61). Os componentes dessa chamada cultura corporal são formas de atividades historicamente construídas e figuram entre essas o jogo, o esporte, a ginástica, a dança ou outras. A escola, “[...] na perspectiva de uma pedagogia crítica-superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física”. E essa seleção segundo os autores, deve exigir uma “[...] coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade” (SOARES, *et al.* 1992, p. 63).

Compreendemos que o Coletivo de Autores é um ponto de partida para a prática pedagógica da Educação Física escolar. Os professores, sejam indígenas ou não-indígenas, devem conciliar suas atividades educativas balizados pela perspectiva de emancipação humana, para que possam contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana.

O professor indígena Francisco Mário Kaxinawá assim resume esse assunto na escola indígena, falando do futebol aponta que este, “é um divertimento dos povos do mundo inteiro” (ABUQUERQUE, 2001, p. 4), e não apenas dos não-indígenas. Assim, também o conhecimento humano acumulado, o patrimônio cultural material e espiritual humano, também não é apenas dos não-indígenas, mas também dos indígenas, e ter acesso a esse

¹²³ Tratamos aqui de “Coletivo de Autores” por que, foi assim que ficou conhecido o grupo de professores que produziram a **Metodologia do Ensino de Educação Física** (SOARES, *et al.*, 1992). Esse grupo foi composto pelos seguintes autores: Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Carmen Lúcia Soares, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar; que além de apresentar esta concepção discute a especificidade desta disciplina.

patrimônio deve-lhes ser garantido pela escola. A história evidencia como esses povos foram expropriados, marginalizados e exterminados. Bem como atesta, a situação atual dos povos indígenas em ferrenha luta por demarcação de suas terras, pela sobrevivência, contra o sistema capitalista. Portanto, a luta pela emancipação indígena, não pode se dar apenas no âmbito de sua cultura, mas, parafraseando Marx (2010, p. 60), a emancipação **social** do indígena equivale à emancipação da **sociedade em relação ao capitalismo**.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a conversa sobre o que é futebol muitos professores externaram que futebol não é apenas dos não-indígenas, “é um divertimento dos povos do mundo inteiro” (Francisco Mário Kaxinawá). E também que “é uma maneira que as pessoas em conjunto praticam um caminho de brincadeira com regras que você tem direito de cumprir” (Manoel Sabóia Kaxinawá) (ALBUQUERQUE, 2001).

Os estudos que empreendemos ao longo dessa pesquisa objetivaram compreender a concepção que norteia os documentos propostos pelos organismos internacionais (DELORS, 1996; NAÇÕES UNIDAS, 2003) e pelo Estado brasileiro (BRASIL, 1998), relativos à educação escolar indígena e à educação física. Objetivamos, também, apresentar e analisar a produção científica do CONBRACE em suas edições de 2001 a 2011. Buscamos apreender se as concepções de educação e de educação física presentes nesta produção convergem com a perspectiva proposta naqueles documentos. Procuramos, portanto, a articulação destes objetos em sua conjuntura histórica, social, econômica e política, entendendo sob um referencial materialista histórico que, para a compreensão dos fenômenos é necessário o entendimento de suas relações com o contexto histórico social maior.

Com base nesse referencial, entendemos que os homens ao agirem intencionalmente sobre a natureza com a finalidade de produzir sua vida material, transformam a natureza – o mundo – e em meio a esse processo são por ela transformados. Portanto as condições humanas, as produções materiais, a sociedade e todos os resultados dessas transformações da natureza e dos homens são determinações sócio-históricas.

Deste modo, a organização social capitalista se estruturou resultante das determinações sociais, como respostas dos homens às necessidades que se produziam em meio à sociedade feudal. A expansão marítima da sociedade de mercado, iniciada no século XV, marcou a já inicialmente tendência capital para a **mundialização**, e possibilitou o contato de praticamente todos os grupos humanos, engendrado por processos contraditórios de lutas e conflitos de diferentes interesses de classe.

As sociedades ocidentais em meio a processos bárbaros abriram as rotas para o Oriente e para as Américas expandindo seus domínios e sua influência social e cultural. Nas Américas vimos que estes processos levaram as sociedades indígenas a situações de extrema pobreza e de abandono. A perda de seus territórios tradicionais, transformados pela sociedade colonial em enormes fazendas a serviço da acumulação capitalista, resultou, em muitos casos,

na perda de memórias, da língua e dos antigos modos de vida. O contato com os outros grupos humanos, com outras formas de organização social, levou os povos indígenas a transformar abruptamente seu habitual modo de vida.

Diferentes políticas foram elaboradas em resposta à situação dos indígenas, ora as políticas visavam à guerra e o índio se constituía inimigo do projeto colonizador, ora visavam a “**integração**” à sociedade capitalista por meio da conversão religiosa e a utilização dos indígenas como mão-de-obra escrava. Havia, ainda, as políticas de branqueamento das populações por meio do casamento com não-índios e ao longo dos 500 últimos anos de contato as estratégias de dominação das populações indígenas perpassaram da catequese e do trabalho forçado à valorização da língua e da cultura.

Compreendemos que, uma vez que o sistema capitalista tem por imanência a expansão, e que em sua forma consolidada e moderna assentou em contato todos os povos do mundo, não podemos afirmar que os indígenas estão à margem, ou estão aquém do sistema capitalista, quando em realidade o capital é a forma geral dominante do processo de produção dos bens necessários às satisfações humanas, e, portanto, as formulações legais e as políticas que se estruturam para as populações indígenas são fenômenos marcados pela sociedade capitalista que se expande mundialmente.

Entendido o movimento geral da formação capitalista, e também as explicações formuladas para essa sociedade pela economia política clássica, bem como a totalidade das relações que produziram particularidades como a escola e a educação física, traçamos o entendimento da retomada neoliberal da ideologia econômica clássica como formulações conduzidas por organismos internacionais nos fins do século XX.

Estas políticas, feitas sob as formas de condicionalidades, se iniciaram após a Segunda Guerra com a criação do BM e do FMI, e se intensificam na década de 1990. À medida que a concessão de crédito por esses organismos permitiu a direção de políticas específicas, estas reafirmaram a condição de reprodução do sistema capitalista e a dominação burguesa sobre os acúmulos e as produções desta sociedade. Visando a manutenção do *status quo* tais políticas orientaram as políticas educacionais, pois viram a educação como a ferramenta estratégica para responder às demandas dos movimentos sociais. Estes, anteriormente configurados como luta de classes, atualmente, se encontram pulverizados sob a bandeira da diversidade cultural.

Como políticas gestadas fora dos movimentos sociais, especificamente dos movimentos indígenas brasileiros, o multiculturalismo e a interculturalidade foram disseminados como política de atendimento às necessidades destes, ambos os termos tiveram

na escola uma importante aliada à medida que esta toma para si o objetivo de preparar jovens e crianças para viver em uma sociedade que reconhece a diversidade cultural. Foi possível identificar que a área da educação física não ficou alheia a esse movimento, sendo o respeito à diversidade e a educação intercultural, nos moldes emanados por aquelas políticas, defendido na quase totalidade dos artigos analisados.

Em relação às formulações elaboradas como referenciais para a escola indígena questionamos como podem reflexões roteirizadas balizarem a formulação de um documento que se propõe intercultural? Como afirmar que as reivindicações partem dos professores e comunidades indígenas sem que tenham ficado claro para os povos indígenas as origens e os objetivos de um referencial curricular? Quem roteirizou tal discussão? As questões políticas e econômicas internacionais que o MEC atende foram discutidas com os indígenas para se afirmar que foi um documento que “[...] primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios” (BRASIL, 1998, p. 3)?

Vimos que no Brasil, os termos multiculturalismo ou interculturalidade estavam ausentes na literatura anterior à reforma postulada pelo MEC nos anos de 1990. E, que conceitos como diversidade e pluralidade democráticas foram introduzidos nas políticas, produções didáticas e pesquisas científicas posteriores a esse período. Verificamos que a defesa dos interesses indígenas recai no âmbito dos direitos políticos conquistados, no respeito às escolhas indígenas quanto a que conteúdo ministrar nas escolas, ou às práticas corporais que se permitem entrar na comunidade, por meio dos Jogos dos Povos Indígenas, ou do futebol. A utilização dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, diversidade e seus correlatos, escamoteia o contexto histórico em que tais conceitos foram gestados, e tratam a educação escolar indígena como objeto compreendido retirado de sua realidade, esvaziam os conteúdos escolares, e por extensão os conteúdos da educação física, e valorizam a cultura individual, grupal e local em detrimento da cultura universal humana. Rejeitam as discussões totalitárias e universalizantes, ocultando as contradições sociais, e as lutas de classe, reafirmando as lutas particulares, em especial as lutas indígenas por manutenção da língua e da cultura.

Os autores da área da educação, e em específico da educação física, em sua maioria quando criticam as relações capitalistas produtoras das misérias humanas e que colocam os indígenas sob as mesmas condições de classe que o trabalhador destituído dos meios de produção, o fazem sob um discurso moralista, destituído da compreensão histórica, econômica, política e social que envolve as relações sociais capitalistas. Concebem os indígenas com uma essência humana boa, uma natureza pura, uma identidade (crenças,

costumes e práticas) impermeável às mudanças do contexto social que levam à mudanças culturais e que esta deva ser conservada com autonomia independente da “sociedade não-indígena envolvente”. Tais críticas adquirem um tom moralista que, em nada contribuem com o desvelamento das reais condições de pobreza, de falta de acesso a condições mínimas de saúde, de educação, de alimentação em que se encontram essas populações.

Evidenciamos que os discursos da diversidade apoiam-se sobre a defesa dos direitos humanos. A possibilidade de ser igual sendo diferente é herança da tradição jurídica das revoluções burguesas, expressadas na **Declaração dos Direitos Humanos**. A ideia de cidadania e democracia abrangem, ao final do século XX, a bandeira da diversidade cultural, da pluralidade étnica, da inclusão social.

Os documentos (BRASIL, 1998; DELORS, 1996; NAÇÕES UNIDAS, 2003) analisados, chamam atenção por suas similaridades e para as contribuições que uma escola específica e diferenciada pode dar ao exercício da cidadania indígena. Questionamos o que seria a cidadania indígena em uma democracia capitalista senão a padronização de um sujeito universal no qual o sistema tenta enquadrar a todos?

Concordamos com Marx (2010) que, o direito à liberdade equivale ao direito de não fazer nada que prejudique nenhum outro homem, o limite é o isolamento. No sentido de que, para o teórico

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, do direito do indivíduo **limitado**, limitado a si mesmo. [...] Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas ao contrário, a restrição de sua liberdade. [...] cada homem é visto uniformemente como mônada que repousa em si mesmo” (MARX, 2010, p. 49, grifo do autor).

Desta forma, o direito à propriedade privada equivale a desfrutar a seu bel prazer de seu patrimônio, sem levar em consideração os outros e a sociedade. Marx afirma, ainda, que o direito humano à segurança, “[...] é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito da polícia, no sentido de que o conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (MARX, 2010, p. 50).

Estas explicações nos ajudaram a compreender que o cidadão, ou, como nos artigos analisados, o cidadão indígena, ainda que possua acesso aos direitos do Estado democrático, não é e nem será, nessa sociedade de classes, plenamente livre, nem sujeito consciente e

autônomo de sua história. Está fadado ao desenvolvimento do conjunto das relações sociais capitalistas. A cidadania, por mais aperfeiçoada e desenvolvida que seja não pode erradicar a desigualdade social, nem permitir aos indivíduos serem plenamente livres, nem possibilita aos indígenas viverem da forma que bem entenderem, autonomamente.

Sendo a questão da participação um discurso hegemônico entre os organismos e os pesquisadores, especificamente na área da educação física, questionamos qual concepção teórica e de ensino e aprendizagem está relacionada? E, o que na agenda de reformas da educação determinaram essas concepções?

As políticas públicas e as discussões acadêmicas que investigamos, em sua maioria objetivaram a realização máxima da cidadania e direitos humanos. A educação intercultural é pensada como aquela que **possibilita o respeito à diversidade, a aprendizagem com o outro, desvelando os valores excludentes**, bem como a compreensão de **educação por meio de jogos e brincadeiras tradicionais** que se baseia em superar dificuldades, e desenvolver **valores cooperativos e de evolução social**. São concepções que atribuem a superação dos problemas sociais como função da escola e dos professores, sem discutir o que efetivamente é a educação e a sua especificidade na escola indígena.

Concordamos com Faustino (2006) quando afirma que, estas agendas de reformas educacionais têm como “principal objetivo divulgar um discurso de respeito à diferença e de alívio da pobreza entre as minorias étnicas, ‘consideradas as mais pobres entre os pobres’, por meio da ênfase na cultura” (FAUSTINO, 2006, p. 300). Propor a tolerância para com as minorias raciais e étnicas é a estratégia multicultural, dos segmentos dominantes da sociedade, para omitir o fato de que os problemas do racismo e aversão aos estrangeiros, ou ainda questões ligadas à língua e etnia, são também problemas de ordem de classe.

As populações indígenas estão situadas em condições de extrema pobreza, o que leva a conclusão de que apenas pensar e discutir as políticas de educação e saúde não basta. Para essas populações suas lutas e reivindicações por terras representam a resistência a um modo coercitivo de dominação capitalista que expropria a terra e juntamente com essa expropriação produz a miséria, o abandono, e muitas vezes o extermínio. A colonização representou para esses povos a mudança radical nos tradicionais modos de vida, a reorganização dos sistemas internos das sociedades indígenas que agora se veem obrigadas a se adaptar ao modo capitalista de produção.

A falta de terras em extensão suficiente para garantir seu modo de vida, os obriga à condição de trabalhos degradantes e que em nada se assemelham, para estes povos ao seus

tradicionais modos de vida. Tornam-se esses, expropriados de terras e por consequência dos modos tradicionais de subsistência, assim ficam a mercê das políticas assistencialistas.

Na segunda metade do século XX as políticas para os indígenas mudam seu discurso dando centralidade à valorização da língua e da cultura estas começam a aparecer em eventos, políticas e documentos internacionais. O que não muda de fato a situação em que vivem estas populações, todo o discurso de valorização da cultura e da linguagem indígenas pode deslocar do contexto a discussão de posse da terra o que contradiz o próprio discurso, pois não é possível garantir a valorização da cultura e da língua sem a terra necessária a manutenção de suas tradicionais formas de vida.

Inferimos a partir dos documentos e artigos estudados que, ao tratar de populações específicas, as legislações e políticas se voltam sempre para a questão cultural e para a valorização do indivíduo por meio da inclusão, de conceder a estes a oportunidade de acesso a um conhecimento cotidiano colocado como possibilidade de acesso ao sistema de mercado e as **oportunidades** que a sociedade capitalista permite aos indivíduos, isto é, a venda de sua força de trabalho, o único meio que lhes restam para satisfazerem suas necessidades.

O trabalho, e não a cultura, deve ser tratado como a categoria principal e determinante das possibilidades de efetuar a emancipação humana. Somente revolucionando as formas de produção capitalista, por meio do trabalho associado é que os homens, de forma consciente e controlando a produção, poderão satisfazer as necessidades humanas, e produzir a emancipação real. Somente desta forma a humanidade poderá garantir a igualdade entre os homens e a diversidade entre eles, somente em uma sociedade emancipada poderão os homens ser o que quiserem e fazer suas próprias escolhas.

Concordamos com Marx e Engels (2007) quando estes tratam o comunismo como um movimento real que supera o estado de coisas atual,

[...] ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX & ENGELS, 2007, p. 38).

É, portanto, somente desta forma que os indígenas poderão em uma sociedade emancipada, salvaguardarem suas tradições, suas culturas, tendo assegurada a satisfação de suas necessidades. É esta a possibilidade colocada pelo trabalho como categoria fundante do

homem e não pela cultura. É a classe trabalhadora a categoria que carrega em si o fardo histórico de revolucionar ou não a sociedade.

Ressaltamos que, em torno de toda essa discussão cultural e valorização do imediato, não se articula a necessidade de que para a manutenção do modo de vida desses povos é necessária a manutenção de seus territórios, e mesmo que a manutenção dos seus tradicionais modos de vida já não é possível face à modificação radical no modo como suas anteriores terras estão agora subordinadas à lógica capitalista e ao objetivo primário da sociedade do capital, a saber, o acúmulo do lucro sob a forma da propriedade privada dos meios de produção.

Cabe aqui inferir que a escola, por suas limitações, não tem condições de superar as contradições impostas pelo sistema capitalista, muito menos figurar como a panaceia dos problemas humanos. Em seu espaço cabe a luta pela transformação social sim, mas essa luta não se encerra na escola, pois, tanto esta, quanto os trabalhadores das escolas estão socialmente subordinados à lógica capitalista.

Neste sentido retomamos as questões anteriormente formuladas quanto às concepções de escola e educação evidenciada nos documentos e artigos. No item 2.1 questionamos quanto ao que se deve ser ensinado na escola indígena. Se as atividades cotidianas, que já existem na vida comunitária, é realmente significativo transpô-las para a sala de aula sem uma devida sistematização? E a articulação com o conhecimento humano universal, por exemplo, as diferentes formas de pescas ou agricultura das diferentes sociedades? Ou como os instrumentos humanos para tal atividade foram histórica e tecnicamente desenvolvidos ao longo da história? É possível que no âmbito escolar se recrie toda essa complexidade de relações para promover o aprendizado? E, mais, qual o sentido da escola que valoriza o cotidiano e o conhecimento imediato em detrimento do conhecimento científico universalmente produzido?

O ambiente escolar tem o dever sim de possibilitar o desenvolvimento das funções complexas superiores de seus alunos, permitindo que estes entrem em contato com o máximo das realizações humanas sistematizadas no conhecimento científico, nas artes, na música, na literatura, tendo como finalidade sempre a emancipação humana, e as atividades que apontem no sentido desta emancipação real.

Retomamos a concepção de Mészáros (2010) para reafirmar as possibilidades existentes no ambiente escolar. “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2010,

p. 48). Contra essa lógica capitalista, se pensarmos a escola como espaço para o aprendizado e o estímulo ao desenvolvimento humano, como espaço onde se possibilita o acesso ao máximo dos conhecimentos e realizações humanas, não podemos valorizar apenas, como querem os documentos internacionais, o conhecimento imediato e cotidiano. Para além desse aprendizado imediato é preciso a garantia de acesso ao máximo das elaborações humanas, e valorizar tanto o conhecimento tradicional indígena das relações imediatas, como valorizar e possibilitar, por exemplo, o acesso aos poemas, às músicas, às artes, e às ciências de grandes pensadores.

Concluimos que, a educação física na escola indígena deve pautar-se por atividades historicamente construídas entre as quais figuram, como elementos da cultura corporal: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança ou outras. Deve, também, sistematizar o conhecimento tradicional indígena, aquele que diretamente relacionado ao desenvolvimento das funções superiores das crianças indígenas, que possibilite uma relação com o conhecimento humano universal. A direção do trabalho são as atividades educativas que tenham por finalidade a emancipação indígena, não esquecendo que a escola é apenas um dos espaços que permitem a luta pela emancipação humana, e, ainda, tendo em mente que, a emancipação indígena só pode realizar-se plenamente com a emancipação da humanidade em relação ao capitalismo.

REFERÊNCIAS

AHMAD, A. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B.; (ORGS.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 107-122.

AHMAD, A. **Linhagens do presente: ensaios**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ALBUQUERQUE, D. S. C. D. Educação Física na formação de magistério indígena no Acre: o futebol no diálogo intercultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambú. **Anais**: CBCE, Caxambú, 2001. CD-ROM.

ALVES, G. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital: notas sobre o sóciometabolismo da barbárie. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2004.

ANASTÁCIO NETO, A. **A educação física escolar na escola municipal indígena "Marcolino Lili"**: uma possibilidade de fortalecimento étnico. 2007. 145f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ARAÚJO, R. D. C. D. **Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná**: uma abordagem da teoria histórico-cultural. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Diretriz Operacional**. [S.l.]: [s.n.], 1991.

BENSAÏD, D. Zur Judenfrage, uma crítica da emancipação política. In: MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 9-29.

BOITO JÚNIOR, A. Neoliberalismo e burguesia. In: BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. cap. 1, p. 23-76.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASIL. Ministério da Administração e da reforma do Estado. **Plano diretor de reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Do Desporto. Lei nº 9.394. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 Dezembro 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a>. Acesso em: 04 ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1998.

BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 2010. 198f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CARMO, A. D. **A Educação Física, crítica a uma transformação acrítica**: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física. 1981. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

CARVALHO, E. J. G. D. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960**: O Caso da educação no jardim de infância. 2008. 279f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionlaização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Editora Escala, [19??].

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, L. O. P. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI (1967-1988). Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1990.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 5, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVIS. H. Shelton. **The World Bank and Indigenous People**. World Bank, WD, 2005. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/11/14/000012009_20031114144132/Rendered/PDF/272050WB0and0Indigenous0Peoples01public1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO. São Paulo, 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. Tradução de Bernhard A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FARIA, G. G. G. D. A Revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., 2002, Caxambú. **Anais**, Caxambú, 2002. p. 1-20.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-Desporto Indígena**: contribuições da Antropologia Social a partir da Experiência entre os Kaingang. 2006. 170p. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, R. C.; BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígenas**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 41, p. 188-208, mar. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art14_41.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

FERNANDES, F. Notas sobre a educação na sociedade Tupinanbá. In.: ____ **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FERNANDES, R. C. **Política e parentesco entre os Kaingang**. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880 - 1950). Aracruz: FACHA, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2012.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001. p. 13-44.

HALL, G.; PATRINOS, H. A. **Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina**: 1994-2004. Washington, DC: Banco Mundial, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. **Site do IHGB**, 2005. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/>>. Acesso em: 04 dez. 2011.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía Multicultural**. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Traducción de Carme Castells Auleda. Cubierta de Victor Viano. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1996.

LEHER, R. Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. **Outro Brasil**, 2005. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm>. Acesso em: 10 dez. 2011.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública (elementos para a crítica da teoria liberal da educação)**. 1994. 297f. Tese (Doutorado)-Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCIANO, G. D. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

McCARTHY, C. **Racismo y curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

MARX, K. **O Capital (Crítica da Economia Política) Livro I: O processo de produção do capital.** Tradução de Reginaldo Sant'anna. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982a. v. 1.

MARX, K. **O Capital (Crítica da Economia Política) Livro I: O processo de produção do capital.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982b. v. 2.

MARX, K. **Manuscrtos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 - 1858: esboços da crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da educação física na escola: A emancipação humana como finalidade.** 2009. 297f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MILESKI, K.; FAUSTINO, R. C. A contribuição da educação no processo de reorganização do sistema de liderança Kaingang no Paraná SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – HANPUH, 27., **Anais**, São Paulo, Julho 2011. p. 1-15. CD-ROM.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, dez. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2011.

- MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.
- MOTA, L. T. **O aço, a cruz e a terra**: índios e brancos no Paraná provincial (1853-1889). 1998. 531f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1998.
- MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- MOTA, L. T.; ASSIS, V. S. D. **Populações indígenas no Brasil**: histórias, culturas e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.
- MOTA, L. T.; NOVAK, É. D. S. **Os Kaingagn do vale do rio Ivaí**: história e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.
- MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad em América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**: educación, lenguas, culturas. n. 17, maio/ago. de 1998.
- NAÇÕES UNIDAS. **Esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio**, 2003. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2011.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NOVAK, S. J. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- OEA. Consejo Permanente de la Organización de los Estados Americanos. **Organización de los Estados Americanos**, 2009. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/sp/CAJP/IndigenasPlantrabajo.asp>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas**: perguntas e respostas. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

PAULANI, L. M. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

REIMERS, F. La buena enseñanza y el éxito escolar de los Estudiantes em America Latina. **Revista Ibero-Americana**. OEI, n.31, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie31a01.htm>> Acesso em: 15 dez. 2011.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reinventar**: caminhos da UNESCO para a era global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. 2005. Tese (Doutorado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 15-18.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. **Educação superior**: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? *Educação Brasileira*. Brasília, DF. v. 22, p. 11-53, 2002.

SCHADEN, E. Educação indígena. **Problemas brasileiros**. São Paulo, abr. 1976.

SILVA, C. L. D. Xetá. **Instituto socioambiental**, ago. 1999. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xeta>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

SILVA, U. B. **Racismo e alienação**: uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. v. 1.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. v. 2.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOMMASINO, K. **A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Je Meridional em movimento**. 1995. 351f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. C. Kaingang. **Instituto Socioambiental**, Janeiro 2001. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

TONET, I. Para além dos direitos humanos. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, v. 37, n. 17, p. 63-72, 2002.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TULESKI, S. C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **The race question**. 1951. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

UNESCO. **Empleo de las lenguas vernaculas em na ensenanza**. Paris : UNESCO, 1954.

UNESCO, CEPAL Y OEA. **Declaración de México**. Aprobada por aclamación por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. México, UNESCO, 1979.

UNESCO. **Mexico City Declaration on Cultural Policies**. Paris: UNESCO, 1982.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. [S.l.]: [s.n.], 1998.

VECCHIA, M. D.; PASQUALINI, J. C. A psicologia marxista e "a transformação socialista do homem". **Especial Marxismo e Subjetividade**, 2006. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/2006_subjetividade.asp>. Acesso em: 02 dez. 2012.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. **VARNITSO**, n. 3, 1930. p. 36-44. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/2006_subjetividade.asp>. Acesso em: 28 nov. 2012.

VINHA, M. Educação física escolar entre os indígenas Kadiwéu. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambú. **Anais**: ANPED, Caxambú, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-2606-Int.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2011.

VINHA, M. Atividade física entre indígenas para civilizar e indicada para educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Anais**: ANPED, Caxambú, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3715--Int.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2011.

VINHA, M. et al. A perspectiva intercultural na educação física escolar dos indígenas Kadiwéu. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., Campinas. **Anais**: Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss05_05.pdf> Acesso em: 01 set. 2011.

WOOD, E. M. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 7-22.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANEXO

1. Referências dos artigos analisados

ABUQUERQUE, M. D. S. C. Educação física na formação de magistério indígena no Acre: o futebol no diálogo intercultural. **Anais do XII CONBRACE**, Caxambú-MG, 21-26 Outubro 2001.

ALENCAR, J. C. P. M. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. **Anais do XV CONBRACE II CONICE**, Recife - PE, 16-21 Setembro 2007.

ALMEIDA, A. J. M. D. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Anais do XVI CONBRACE III CONICE**, Salvador - BA, 20-25 Setembro 2009.

ALMEIDA, A. J. M. D. O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento. **XVII CONBRACE IV CONICE**, Porto Alegre-RS, 11-16 Setembro 2011.

BANKOFF, A. D. P. et al. Estudo da frequência cardíaca de indivíduos indígenas durante uma partida de futebol. **Anais do XIV CONBRACE I CONICE**, Porto Alegre, RS , 04 a 09 Setembro 2005.

CARVALHO, S. S. M. D.; MONTEIRO, J. C. P. A União das Tribos: uma Abordagem Sobre o Esporte Indígena. **Anais do XII CONBRACE**, Caxambu - MG, 21-26 Outubro 2001.

COELHO, L. S. Corpo, infância e cultura: o lazer e a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós. **Anais XVI CONBRACE III CONICE**, Salvador - BA, 20 - 25 Setembro 2009.

GRANDO, B. S. Corpo e educação em relações de fronteiras culturais. **Anais do XIV CONBRACE I CONICE**, Porto Alegre - RS, 04 a 09 Setembro 2005.

GRANDO, B. S.; AGUIAR, E. T. D.; OLIVEIRA, B. M. D. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os Jogos Indígenas do Brasil. **Anais do XVI CONBRACE III CONICE**, Salvador - BA, 20 - 25 Setembro 2009.

KOWALSKI, M.; FERREIRA, M. B. D. R. Apontamentos sobre o povo indígena. **Anais do XIV CONBRACE I CONICE**, Porto Alegre, RS, 04 a 09 Setembro 2005.

LUCENA, R. D. F.; BATISTA, M. D. C. Esporte e identidade: o gosto pelo esporte como estabelecimento de inter relações entre grupos distintos. **Anais do XIV CONBRACE I CONICE**, Porto Alegre, RS, 04-09 Setembro 2005. 1096-1099.

MONTEIRO, J. C. P. Corpo e cultura de movimento indígena do ritual à esportivização. **Anais do XIII CONBRACE**, Caxambú-MG, Setembro 2003.

SILVA, A. M.; PERINI, C. G.; AGOSTINI, M. D. S. P. História de Bugres e Tigres: corpo e natureza em terras catarinenses dos oitocentos. **Anais do XIII CONBRACE**, Caxambú-MG, Setembro 2003.

SILVA, M. C. D. P.; CABRAL, C. D. O. Povos Indígenas e relações ambientais: um olhar na educação. **Anais do XV CONBRACE e I CONICE**, Recife - PE, 16-21 Setembro 2007.

2. Referências utilizadas pelos autores analisados e extraídas de seus artigos

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1978.

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2003.

CARVALHO, L. D. **Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura**. 2007. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DAMATA, R. O corpo brasileiro. In: STROZEMBERG, I. (org.). **De corpo e alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea: 1987.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, A. M. R; FARIA, E. L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília, DF: SESI/DN, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. “Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar”. In: REZER, R. (Org.). **O Fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GOUVEA, M. C. S. **Infantia: entre a anterioridade e a alteridade**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2003.

GRANDO, B.; HASSE, M. “Índio brasileiro: integração e preservação”. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

GRANDO, B. “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**. Goiânia. v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2005.

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

HASSE, Manuela. **Corpo, Técnica e Desenvolvimento: um problema humano e social**. Texto apresentado em Provas de Agregação da disciplina Antropologia e História do Corpo, na Faculdade de Ciências da Motricidade. UTL/FMH, Lisboa, novembro de 2001.

HELMANN, C. G. **Cultura, saúde & doença**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

HERTZ, R. “A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa”. In: **PROJETO: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia para “Entender Belém”**. Universidade Federal do Pará, 2000.

- HOBSBAWM, E. **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JAMESON, F. **Modernidade tardia**. 2003.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. da Unijuí Ed, 1991.
- KUNZ, E. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- LATOURETTE, B. A ecologia política sem a natureza? **Projeto História**, São Paulo (23), p. 31-44, nov, 2001.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Seleção de Textos**. São Paulo: Abril, 1976. (Os Pensadores: História das grandes idéias do mundo ocidental).
- LOURO, G.L. **Corpos que Escapam**. Labrys: estudos feministas. N°4, Dez., 2003.
- LUCENA, R. F. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- MAFFESOLI, M. O Paradigma estético: a sociologia como arte. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. n. 21. 1986.
- MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Idéias**. São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997.
- MAUSS, M. As Técnicas Corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. v. 2.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MENDONÇA, Mônica Lemos. Educação Indígena. **Informando**. v. 3, n. 5-6, p. 35, nov. 1999.
- MEYER, D. E. E. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira- evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: Edunisc/Sinodal, 2000.
- MORIN, E. **O método III: O conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PIÑON, N. **A república dos sonhos**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.
- Sant'Anna, B. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

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

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIANNA, F. L. de B. **Os índios e o futebol no Brasil: uma proposta de pesquisa num campo inexplorado**. São Paulo: EDUSP, 1997. Departamento de Antropologia (Projeto de Pesquisa).

VIVEIRO DE CASTRO, E. “A Fabricação do corpo na sociedade xinguana”. In: Oliveira Filho, João Pacheco (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, Rio de Janeiro: ed. da UFRJ, 1987.

APÊNDICES

Nº	Título da produção	Autores	Publicação	Ano
01	“A União das Tribos: uma Abordagem Sobre o Esporte Indígena”	Joelma Cristina Parente Monteiro/ Sérgio Simonsen Miranda de Carvalho	Anais do XII CONBRACE – Caxambú	2001
02	Educação Física na Formação de Magistério Indígena do Acre: o Futebol no Diálogo Intercultural	Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque	Anais do XII CONBRACE – Caxambú	2001
03	História de Bugres e Tigres: Corpo e natureza em terras catarinenses dos oitocentos	Ana Márcia Silva/ Célia Guimarães Perini/ Márcia de Souza Pedroso Agostini	Anais do XIII CONBRACE – Caxambú	2003
04	Corpo e cultura de movimento indígena do ritual à esportivização (Pôster)	Joelma Cristina Parente Monteiro	Anais do XIII CONBRACE – Caxambú	2003
05	Corpo e Cultura em relações de Fronteiras Culturais	Beleni S. Grandó (Seminário)	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
06	Estudo da frequência cardíaca de indivíduos indígenas durante uma partida de futebol (GTT Rendimento de alto nível)	Bankoff, A.D.P.; De Marchi, F.L.; Da Cruz; E.M.; Moreira, S.M.	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
07	Apontamentos sobre o povo indígena (GTT Corpo e cultura)	Maria Beatriz da Rocha Ferreira/ Marizabel Kowalski	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
08	Esporte e identidade: o gosto pelo esporte como estabelecimento de inter relações entre grupos distintos. (GTT Corpo e Cultura)	Ricardo de F. Lucena/ Maria da Conceição A. Batista	Anais do XIV CONBRACE I CONICE – Porto Alegre	2005
09	A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física	Joelma C. P. Monteiro Alencar	Anais XV CONBRACE II CONICE – Recife	2007
10	Povos indígenas e relações ambientais: um olhar na educação	Maria Cecília de Paula Silva; Cátia de Oliveira Cabra	Anais XV CONBRACE II CONICE – Recife	2007
11	Corpo, infância e cultura: o lazer e a constituição da(s) identidade(s) das crianças pataxós.	Luciano Silveira Coelho	Anais XVI CONBRACE III CONICE – Salvador	2009

12	As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas.	Arthur José Medeiros de Almeida	Anais XVI CONBRACE III CONICE – Salvador	2009
13	A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas do Brasil.	Beleni S. Grando; Elcione Trojan de Aguiar; Bruna Maria de Oliveira.	Anais XVI CONBRACE III CONICE – Salvador	2009
14	O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento	Arthur José Medeiros de Almeida	XVII CONBRACE IV CONICE – Porto Alegre	2011

Quadro 3. Referências levantadas nos anais eletrônicos das últimas seis edições do CONBRACE (2001-2011)

Autor	Grupo de Estudos
Joelma Cristina Parente Monteiro	Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia - GEIA - UEPA (líder) GEPI-Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas - UFPA (pesquisador) Observatório de Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Amazônia Oriental Tupi - UFPA (pesquisador) Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo e da Floresta da Amazônia Paraense - HESPECF. (vinculado ao HISTEDBR - seção Pará) - UFPA (pesquisador) Culturas e memórias amazônicas - UEPA (pesquisador)
Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque COEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas da Cultura Corporal e Comunicação na Amazônia - UFAC (líder) COEDUC - Corpo, Educação e Cultura - UFMT (pesquisador) Pesquisa Qualiquantitativa de Representações Sociais organizada a partir do processo metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo - UFAC (pesquisador) Corpo Educação e Cultura - COEDUC - UNEMAT (pesquisador)
Ana Márcia Silva	Labphysis - Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza - UFG (líder)
Beleni S. Grando COEDUC	COEDUC - Corpo, Educação e Cultura - UFMT (líder) Corpo Educação e Cultura - COEDUC - UNEMAT (líder) Núcleo de Estudos de Povos Indígenas - UFSC (pesquisador) Educação Intercultural e Movimentos Sociais - UFSC (pesquisador) Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza - Necon - UNB (pesquisador) Movimentos Sociais e Educação - UFMT (pesquisador)
Bankoff, A.D.P.;	Atividade Física, Saúde e Qualidade de vida - UNICAMP (líder) Eletromiografia e Biomecânica da Postura - UNICAMP (líder) GEMORGETS - Grupo de Estudos sobre morbidade referida, processo de trabalho e gestão em saúde no contexto de vida humana - UFMT (pesquisador)

Maria Beatriz da Rocha Ferreira/	Esporte, Jogos 'tradicionais' e Sociedade - UNICAMP (líder) Comunicação e Divulgação Científica e Cultural do Esporte. - UNICAMP (líder) Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores - UEL (pesquisador) Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância - GIME - UFJF (pesquisador)
Marizabel Kowalski	Ensino, Corpo e Sociedade - UFV (pesquisador)
Ricardo de F. Lucena	Centro de Memória do Esporte no Nordeste - UFPE (líder) LABORATÓRIO DE SOCIOLOGIA DO ESPORTE- LASEPE - UFPE (pesquisador) Literatura e Cultura Francesas - UFPB (pesquisador) TEATRO: TRADIÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - UFPB (pesquisador)
Maria Cecília de Paula Silva	HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e sociedade - UFBA (líder) Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas - UFBA (pesquisador)
Arthur José Medeiros de Almeida COEDUC	Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza - Necon - UNB (pesquisador) COEDUC - Corpo, Educação e Cultura - UFMT (pesquisador) Corpo Educação e Cultura - COEDUC – UNEMAT (pesquisador)
Bruna Maria de Oliveira COEDUC	Corpo Educação e Cultura - COEDUC - UNEMAT (pesquisador)

Quadro 4 Pesquisadores ativos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq)