

Movimentos Indígenas do Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física

*Beleni Salete Grandó**

Resumo Abstract

Contextualizo neste texto as relações sociais em que se constituiu o movimento indígena do Brasil e sua luta por terra, cultura e educação. Para isso, busco dados históricos que possibilitam dar visibilidade aos conflitos, confrontos e negociações que permearam e permeiam as práticas sociais consolidadas na cultura brasileira autoritária e preconceituosa. Essas práticas, também expressas nas práticas/técnicas corporais, são reforçadas tradicionalmente tanto pela educação escolar indígena quanto pela Educação Física que,

In this text I intend to figure out the indigenous social relationship in Brazil. Their effort in order to have access to land, culture and education is also presented. A deep research on historical data unveils the conflicts and negotiations that have been taken in brazilian society, known as a prejudiced and authoritative one. These social relations, also evident in body expression are traditionally reinforced by both indigenous scholarship education and Physical Education. Like the other fields has denied the ethnical and cultural diversity of

* Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa: "Educação Intercultural: Desafios e Perspectivas de Identidade e Pluralidade Étnica no Brasil" e à Rede de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Cidadania e Reconhecimentos Identitários no Sul do Brasil" coordenado pelo Professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri com financiamento do CNPq.

assim como as demais áreas do conhecimento, têm negado a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Neste sentido, busco refletir sobre o importante papel da Educação Física para construção de valores mais democráticos e justos que possam superar o atual preconceito e autoritarismo que imperam nas práticas sociais atuais.

brasilian people. By this way, I intend to think about the important role played by Physical Education in the construction of democracy and fair in order to vanish prejudice and authoritarianism presented in social relations.

Introdução

A sociedade brasileira, por meio das relações sociais capitalistas e da política neoliberal, tem alimentado o *apartheid* social e negado, segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), aos 50 milhões de pobres e 21 milhões de miseráveis, o direito ao exercício pleno da cidadania. A ausência de políticas públicas que possibilitem a inclusão destes milhões de brasileiros aos direitos de moradia, de alimentação digna, de saúde, de educação e de lazer se expressa na organização de inúmeros movimentos sociais no país que lutam pela *cidadania negada*¹.

A história do Brasil, nestes 500 anos, tem sido uma intervenção

sistemática e permanente de uma determinada classe, que, com seu poder econômico e sua mentalidade colonizadora, tem imposto sobre a maioria da população uma cultura etnocêntrica que fragmenta e desestrutura as relações sociais que se estruturam segundo outra lógica. Esta intervenção sobre as práticas sociais dos diferentes povos que aqui viviam e vivem com sua pluralidade étnica e diversidade cultural, desde a chegada dos europeus à América até os dias atuais, em cada tempo, torna-se mais intensa e sofisticada.

A Educação Física brasileira, enquanto área de conhecimento dessa sociedade, não poderia estar alheia a uma realidade tão complexa e contraditória e, portanto, afastada dos movimentos sociais que

expressam estas contradições e encaminham novas necessidades para a práxis social. Neste sentido, a relevância da temática dos Movimentos Sociais numa revista como a *Motrivivência*, cujo objetivo é a socialização da produção da área em nível nacional, não poderia vir em melhor momento. Principalmente no ano em que a classe dominante insiste em comemorar os 500 anos de “descobrimento” do Brasil e os movimentos sociais brasileiros questionam as versões da realidade nacional apresentada pela história oficial:

Não iremos festejar os milhões de massacrados, em que foram vítimas nossos antepassados, em nome da civilização, do cristianismo ou do descobrimento que destruiu e violou nossas leis, nossos sistemas de vida, e nos devolveu preconceito, discriminação e aumento dos excluídos na periferia das cidades. (In.: *NOVAMERICA*, p.14).

Diante da tentativa frustrada de silenciar os movimentos sociais do Brasil, a tão propagada “comemoração dos 500 anos” foi também uma demonstração desastrosa de como o Governo não reconhece na diversidade cultural e étnica do povo brasileiro, suas reais possibilidades de construção de uma sociedade

mais justa e democrática. O Movimento Indígena do Brasil, aliado a outros movimentos, vem, desde a década de 70 do século XX, se organizando para avaliar a história construída até então e buscar novas formas de organização e intervenção.

No último meio século da história dos povos indígenas do Brasil, as relações estabelecidas com os colonizadores revelam a construção de valores autoritários e etnocêntricos que têm, efetivamente, contribuído para consolidar a desigualdade e injustiça social na sociedade brasileira atual e que coloca a maioria da população como “sem-cultura”, isto é, sem-terra, sem-teto, sem-comida, sem-saúde, sem-educação... Sem-cidadania.

Segundo CANCLINI (1983:74), a história da dominação dos indígenas é a história da desagregação e da dispersão. O estudo da história dos povos indígenas do Brasil e suas lutas por terra, cultura e educação, indicam que as lutas dos demais segmentos sociais excluídos do direito de cidadania neste país têm em comum a mesma história de desapropriação de sua terra e de sua cultura. A título de ilustração de como os preconceitos expressos na cultura

brasileira são construídos, farei uma breve introdução da história dos povos indígenas do Brasil.

Vale ressaltar que a partir do autor acima citado, o termo cultura compreende as formas ou modelos de organizações econômicas, as relações sociais, as estruturas mentais, as práticas artísticas, corporais, religiosas, etc; isto é, o termo cultura define a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (CANCLINI, 1983:29).

A partir da definição acima, compreendo que mesmo remetidas às estruturas mentais da cultura, as relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos étnicos na sociedade brasileira se processam inseridas em estruturas materiais que lhe produzem sentido. Isso é, mesmo sendo a sociedade brasileira pluriétnica – integra além dos imigrantes, 215 grupos indígenas de diferentes culturas – os fatores sociais (econômicos, políticos, etc.) que têm determinado historica-

mente as relações sociais são representados por uma única cultura, a cultura dominante².

Para CANCLINI (op.cit. p.74), cada sociedade é uma totalidade estruturada, cada uma de suas partes possui sentido em relação com as outras, que se reforçam mutuamente. Segundo este autor, para realizar sua dominação externa e a hegemonia diante dos grupos étnicos, a classe dominante procura quebrar a unidade e coesão destes grupos, destruindo o significado que os objetos e as práticas possuem para cada comunidade.

Para discutir o movimento indígena no Brasil e sua relação com a área da Educação Física, pretendo neste texto primeiramente apresentar alguns aspectos históricos da história dos povos indígenas que foram excluídos da história oficial e que possibilitaram a manutenção de práticas sociais autoritárias e preconceituosas ainda presente na cultura brasileira.

Opondo-se às “verdades” oficiais, o movimento indígena do Brasil denuncia as práticas sociais colonialistas da classe dominante e da cultura hegemônica ao mesmo tempo em que luta para assegurar os direitos desses povos por terra,

cultura e educação. Com a contextualização deste movimento procuro apresentar a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos étnicos e a sociedade envolvente no país.

Essas relações estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade envolvente expressam conflitos, confrontos e negociações também através de suas práticas/técnicas corporais.

Ao negarem essas relações, tanto a educação escolar indígena, quanto a Educação Física (nos mais diferentes espaços educativos), reforça a cultura dominante e seus valores excludentes e contribuem para o processo de desocupação/ocupação das terras indígenas no Brasil. Isso porque, a Educação Física, assim como as demais áreas de conhecimentos, a fim de promoverem a homogeneização da cultura e do corpo do povo brasileiro negam e ocultam a diversidade (de conhecimentos e práticas) dos povos indígenas.

No entanto esse corpo, que não é único nem igual, carrega consigo a marca da dominação e da desapropriação expressa em suas práticas corporais, nas mais diversas formas de resistência e luta pelo direito a vida e a diferença.

Diferenças essas que se constroem no conflito entre quem tem na terra seu auto-sustento, sua cultura e sua história, contra os que lutam pela terra enquanto propriedade privada e acúmulo de capital. Assim, reler a história do Brasil a partir dos excluídos da história oficial, contribui também para compreendermos os outros movimentos sociais que “insistem” em lutar por dignidade, justiça e cidadania, num país em que impera *o agravamento das desigualdades econômicas, a fome, a miséria, onde, o autoritarismo social se transformou em apartheid social, em violência, em genocídio* (DAGNINO, 1995:105).

É, portanto, com este olhar sobre a realidade brasileira que percebo a importância de problematizar, na formação de professores/as, a diversidade étnica a fim de dar visibilidade à exclusão social reforçada pelas práticas educativas da Educação Física e possibilitar a construção de uma *nova cultura*³; isto é, novas práticas/relações sociais com vistas a superar a cultura etnocêntrica e preconceituosa que reforça a exclusão social.

Alguns aspectos da história dos povos indígenas do Brasil

Inicialmente, sem a pretensão de discutir a complexa realidade social vivida no país (pois implicaria analisar a política neoliberal reforçada com as práticas colonialistas presentes na cultura brasileira), apresentarei alguns aspectos da história dos povos indígenas do Brasil os quais contribuem para uma compreensão fragmentada da realidade. Para isso, estarei privilegiando algumas reflexões que podem ir desvelando as práticas sociais presentes no nosso cotidiano.

Vale ressaltar que percebo a história como resultante do processo de luta entre diferentes que, em condições materiais diferentes para intervir neste processo, constroem a história de ontem e de hoje. No entanto, a versão da história predominante na cultura brasileira é a contada pela classe que insiste em deter (para si) os *meios de produção* necessários para a obra da vida de homens e mulheres em todo o planeta. Esta versão expressa a compreensão de história privilegiada pela sociedade brasileira: a história compreendida

como desenvolvimento contínuo, uno e progressivo, que valoriza uma cultura e exclui as demais (principalmente as dos povos indígenas). A classe dominante com sua idéia de progresso não admite culturas que considera guardiãs das tradições.

A compreensão de cultura instruída e posta como a guardiã do futuro, responsável pela evolução e pelo progresso, pode ser comparada com a da história no Brasil. Dessa maneira, não só a continuidade temporal da história ressurgiu na continuidade temporal da cultura, assim como,

esfumaça-se a divisão social da sociedade e na sociedade; em seu lugar aparecem as “forças vivas da Nação”, sua memória e seu porvir. A comunidade cultural una e indivisa, assim resgatada, é a identidade conquistada por uma operação ideológica realizada no transcurso dos últimos cinco séculos (CHAUÍ, 1996:120).

Operação ideológica esta, que omitindo dados históricos da relação estabelecida entre os colonizadores e os povos indígenas do Brasil contribuiu para consolidar preconceitos enraizados na cultura brasileira. Ideologicamente a história oficial consolidou como “verdades”:

que o índio (todos iguais aos “encontrados” por Cabral em 1500) não foi escravizado, que este aceitou passivamente ser “miscigenado” e por último, que é preguiçoso.

Com o intuito de rever os dados históricos e rever estas “verdades”, valer-me-ei principalmente dos estudos de Berta Ribeiro. Esta pesquisadora traz em seus estudos sobre a história dos povos indígenas do Brasil, textos da época da colonização que contribuem para uma reflexão acerca das idéias preconceituosas ainda presentes no senso comum do que “conhecemos” sobre o indígena brasileiro: um índio genérico e em fase final de extinção.

Em primeiro lugar, o processo de escravidão não só se deu desde o início como também estava aliado ao processo de extermínio de populações inteiras que não se submetiam a ela. A fuga para longe dos brancos, mata adentro, foi uma das estratégias de resistência encontrada por vários povos indígenas e que não atingiu seu objetivo por muito tempo para alguns povos, enquanto para outros possibilitou que sobrevivessem como nação até os dias atuais. Para questionarmos esta primeira “verdade” utilizo a refeência da

própria FUNAI (Fundação Nacional do Índio), cujas notícias recentes (1998) informam a existência de uma nação ainda não identificada e afirmam ainda hoje haver, no Parque Nacional do Xingu, povos que permanecem sem contato com os não-índios.

Na história oficial até a década de 70 – mantida em alguns livros didáticos ainda hoje – omitiu-se o fato de que os europeus que aqui chegaram utilizaram de todas as armas possíveis para atingir os povos indígenas dentro da mata. Os locais em que estes sofriam menos, embora também fossem escravizados, eram as vilas organizadas pelos jesuítas. Como cristãos, poderiam se livrar de algumas formas de violências. É bastante ilustrativa a citação das “palavras” de Anchieta sobre a caça aos escravos, no ano de 1536:

... Os portugueses vão ao sertão e enganam esta gente, dizendo-lhes que se venham com eles para o mar, e que estarão em suas aldeias, como lá estão em sua terra (...). Os índios, crendo que é verdade, vêm-se com eles, e os portugueses per se os índios não se arrependem lhes desmancham logo todas suas roças, e assim os trazem, e chegando ao mar, os repartem entre si; uns levam as

mulheres, outros os maridos, outros os filhos, os vendem; outros portugueses no sertão abalam os índios, dizendo que os trazem para as igrejas dos padres, e com isto se abalam de suas terras, porque já sabem por todo o sertão, que somente gente que está nas igrejas, onde os padres residem, tem liberdade, que toda a mais é cativa, e chegou a cousa a tanto que um português, indo ao sertão buscar gente, fez a coroa como clérigo, e com isto dizia que era padre, que os ia buscar para as igrejas” (RIBEIRO: 1997, p. 39).

Um bom exemplo histórico da resistência e do investimento do colonizador para a escravidão indígena são os Caeté⁴ da Bahia. Considerados inimigos dos portugueses por resistirem a servir-lhes, as investidas para eliminá-los foram ostensivas e provocaram a destruição da população. Com a guerra, as epidemias e a fome, esta destruição atingiu, em 1563, cifras brutais: de aproximadamente 80 mil índios teriam sobrevivido de 9 a 10 mil. Nas palavras de RIBEIRO (1997:38), essa gente, debilitada e desmoralizada, foi acometida de febre (provavelmente malária), seguida de outra epidemia de varíola, em 1584, enfermidade esta quase alastrada pelo Brasil, segundo Anchieta, desde 1536.

Outro exemplo ocorre em 1557, em mais uma prova da resistência dos povos indígenas que se opõem à visão da história oficial; resistência esta quase milenar, e que foi e é sempre abafada pelos interesses da classe dominante em todas as épocas:

Para obter mantimentos de índios livres, os portugueses já então usavam de ameaças, ao invés de mercadorias, em troca. Em 1557, os índios da Bahia declaram-se numa espécie de greve de fome, recusando-se a plantar para a colheita seguinte. Tinham armazenado o suficiente para o seu consumo. Quando esgotassem essas provisões, também curtiriam fome. Só então se verificou o quanto os colonos dependiam do alimento fornecido pelos índios livres (RIBEIRO, 1997:37).

Este dado histórico, nos mostra que a integração e assimilação do indígena à cultura dominante só ocorreram em nível individual, geralmente dos rebentos de uniões mistas, e não em nível de tribo (o mesmo ocorre com os negros, que tomados como escravos são separados desde a África) como comumente “conhecemos” pela história oficializada que continua reforçando as diversas formas de violência física e cultural, o

genocídio e etnocídio da integração e emancipação.

Entre as inúmeras tentativas de “inclusão”, de “integração” dos índios à sociedade brasileira, vários foram os projetos políticos governamentais que buscaram solucionar o “problema” dos índios no Brasil. Um exemplo mais recente é o Projeto Rangel Reis, desenvolvido no Governo Geisel, que se propunha, até o ano 2.000, concluir a integração dos índios através da escolarização⁵.

Ao contrário de todas as investidas, a escolarização, utilizada desde o período colonial até os dias atuais não conseguiu atingir a educação indígena. Prova disso é a existência de 215 povos que mantêm, em sua maioria, sua língua e sua identidade cultural, e a luta interminável pelo direito à terra negada e à educação diferenciada.

Obviamente, ao se configurar como movimento social, o movimento indígena no Brasil não logrou a transformação estrutural das relações sociais existentes – as relações capitalistas – as quais expressam a exclusão da maioria da população do planeta sem condições materiais objetivas de produzir e reproduzir a vida humana, mas soma-se aos demais, possibilitando

a memória das camadas populares contra os interesses políticos dos que detêm o capital.

Nos 500 anos de tentativas de integração e anulação de toda uma cultura considerada inferior (compreendida como uma e não civilizada), esta se mostra capaz de superar a espoliação colonial e a exploração de classe, construindo sua história através da educação da sua aldeia, do seu povo. Neste sentido, trago no presente texto alguns aspectos que possam tornar mais visível à relação estabelecida entre os povos indígenas e a sociedade envolvente no Brasil. Para isso, busco contextualizar os movimentos indígenas mais recentes a fim de perceber como a educação escolar passa de uma forma de integração/submissão utilizada pelos governantes a uma das pautas de luta destes movimentos.

O movimento indígena e a educação escolar indígena no Brasil

Neste continente, a relação da sociedade e do Estado com os índios se reveza historicamente pela violência física ou simbólica, na tentativa de extermínio, de

catequese e/ou de integração, como meios de invasão dos territórios indígenas. Assim, o Brasil aproxima-se das demais nações hispano-americanas em duas questões: de um lado o esforço político dos governos de unificação lingüística, política e cultural; de outro, a resistência histórica dos diversos grupos étnico-culturais e sociais a este processo de homogeneização. Desse modo, no que diz respeito especialmente à educação, por omissão ou por intervenção mais direta, os governos latinos historicamente têm promovido uma educação para integração dos índios (CÔRTEZ, 1998:295).

A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios à conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas. Isso significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, questionando e duvidando a veracidade de suas instituições milenares.

Essa fase da história da educação escolar indígena no Brasil colonial é identificada como a primeira fase, a fase da educa-

ção religiosa. Segundo BONIN (1998:33), LEAL FERREIRA traça um perfil da educação formal desenvolvida em áreas indígenas no Brasil, dividindo-a em quatro fases. A primeira é a educação religiosa no Brasil colonial; a segunda formaliza-se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, e sua substituição, em 1967, pela atual Fundação Nacional do Índio – FUNAI; a terceira estrutura-se a partir da década de 70; a quarta fase situa-se na década de 90, fundamentada em ações e práticas iniciadas nas décadas anteriores.

O Serviço de Proteção ao Índio – SPI, baseado em postulados positivistas, caracteriza a segunda fase dessa história através da intervenção formal da pedagogia da “integração”. Esta pedagogia é implantada principalmente através do programa Educacional Indígena, elaborado na década de cinquenta. Esse programa enfatizava o ensino das práticas agrícolas e domésticas.

A educação escolar dos índios perspectivada pelo ideário da ordem e progresso continuou a privilegiar a disciplina como instrumento de subordinação (BANDEIRA, 1995:58).

Após o golpe militar de 1964, o SPI é extinto e substituído pela

FUNAI, cujo fundamento era a ideologia do desenvolvimento nacional. Nessa segunda fase, as missões religiosas e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) continuam a atuar nas aldeias, tendo como princípio comum a política integracionista.

A diferença substancial, segundo a classificação de LEAL FERREIRA acima citada, foi à obrigatoriedade conferida ao ensino bilíngüe, mas que concretamente não representou nenhuma mudança efetiva. As escolas indígenas continuam a ser geridas pelos órgãos governamentais ou missões religiosas, objetivando a “integração” dos povos indígenas à sociedade nacional, isto é, não mudou o objetivo inicial de submeter os povos indígenas e suas culturas às normas e valores da cultura dominante.

A terceira fase é situada a partir da década de 70 até seu final, quando surgem as práticas indigenistas alternativas à oficial, levadas a efeito pelas instituições não-governamentais. Estas realizam um trabalho educacional articulado à luta pela defesa dos territórios, da saúde e da cultura indígena. Entre elas, está o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação

Anchieta (OPAN), a Comissão Pró-Índio (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), entre outras.

Nesta fase, o Movimento Indígena junta-se aos demais movimentos sociais no país. Esse período da história foi marcado pela luta dos segmentos sociais oprimidos pelo sistema vigente. A educação indígena torna-se objeto de reflexão crítica no Brasil no movimento indígena, embora na literatura disponível tenha encontrado poucas referências a este movimento específico.

Esta década foi marcada pelos muitos movimentos populares que surgiram fugindo ao controle dos militares e ao seu discurso de “ordem e progresso”. Como exemplo, podem ser citadas as mobilizações contra a inflação (carestia), pela terra, pelo nacionalismo, contra a precariedade da saúde (falta de água potável, epidemias), etc., e ainda o movimento indígena por terra, cultura e educação. O que torna este movimento “visível” como classe desapropriada, é sua luta identificada com os demais movimentos.

Na década de 70, com o avanço das relações capitalistas nas áreas

de fronteira e no campo, desencadeia-se a luta pela terra em diversas regiões do Brasil. Segundo CÔRTEZ (1998:296), nesse período, no interior da sociedade civil brasileira, acentuam-se dois movimentos políticos de ação na busca do reconhecimento dos direitos específicos: os movimentos sociais envolvendo grupos étnicos e os movimentos de organização civis e de apoio.

Esses movimentos, no entanto, envolvem processos historicamente concomitantes de expressão de vontade política e interesses desconsiderados até então pelo indigenismo oficial, desencadeando ações em busca da conquista de espaços de auto-expressão. Essas ações, no processo de “redemocratização” do país, asseguraram visibilidade e voz aos povos indígenas, através de encaminhamentos de suas demandas específicas no interior dos movimentos sociais.

Nos anos 80, segundo MONTE (1998:70-71), os países com grandes ou pequenas populações indígenas passam a reconhecer *uma modalidade especial de educação, postulando o papel que devem cumprir a diversidade e pluralidade na construção de uma*

nova representação da “identidade nacional” – uma e múltipla a partir dos ideais da democracia.

Para a autora, nos anos recentes a educação escolar indígena, como é chamada em nosso país (Educação Intercultural Bilíngüe e Etnoeducação, nos demais países da América Latina) passou a ser uma discussão que ganhou características de um fenômeno global: ser parte dos direitos sociais das constituições federais de vários países latino-americanos, incorporada como tema às Declarações e Convênios dos organismos internacionais como a OEA (Organizações dos Estados Americanos) e a ONU (Organizações das Nações Unidas) e às metas das políticas públicas na América. Com esse foro, contaminou os discursos oficiais, marcados por uma aparente uniformidade e coerência de seu conceito como forma desejada e reconhecida de educação para os povos indígenas do continente.

Assim como para os povos indígenas, a luta pela terra está aliada ao processo de afirmação étnica, o direito à educação escolar diferenciada não se refere somente ao direito à escola, mas ao reconhecimento de processos próprios de aprendizagem, isto é,

cada povo tem direito à sua própria forma de aprender e ensinar na sua cultura. Neste sentido, a educação escolar passa a ser pauta de inúmeros encontros regionais, nacionais e internacionais expressos em diversos documentos (são feitas referências a alguns deles neste texto).

Essas fases do movimento indígena podem ser identificadas, de maneira simplificada, no conjunto dos Movimentos Sociais no Brasil com a diferenciação feita por NASCIMENTO (1998:241), em dois momentos: um que vai dos anos 60 aos 70, cuja característica principal é a contestação ao sistema, outro que se estende pela década seguinte, marcado pelas lutas específicas de cada classe ou grupo. Explica-se melhor: se os anos 60/70 foram marcados pela luta de contestação ao sistema contra a concentração da riqueza e do poder, contra a injustiça, o autoritarismo (e especificamente contra os regimes totalitários), contra a burocracia e sua invasão ao mundo privado, contra toda exploração e dominação econômica, os anos 70/80 colocam em cena atores sociais cuja expressão de uma nova natureza e uma nova lógica se dá, por exemplo, nas lutas específicas como: da mulher, em defesa dos seus direitos;

as lutas do negro, que faz valer sua cor, sua música, sua cultura, seu ser; ou as lutas dos ecologistas pró-equilíbrio da natureza e a sobrevivência do planeta.

NASCIMENTO (1998:241) compreende esses movimentos como lutas em defesa das identidades culturais e da igualdade dos direitos, respeitando suas autonomias e especificidades. Nessas lutas, identifica-se o movimento indígena como uma mobilização/ação, no conjunto da sociedade brasileira, que aponta para a construção de um modelo de democracia com base nas diferenças e possibilita a expressão das divergências, mesmo minoritárias.

As conquistas oficiais do movimento indígena no Brasil, lentamente, têm sido asseguradas em leis. No entanto, no caso da demarcação da terra⁶, a legislação não tem sido suficiente para garantir os direitos dos povos indígenas, embora represente resultado de sua luta.

Na Constituição de 1988, no Capítulo VIII, em seus artigos 215 e 231, respectivamente, o Estado é responsabilizado pela proteção e incentivo de todas as manifestações culturais, e assegura... *aos índios sua organização social, costumes,*

línguas, crenças e tradições; admite, portanto a pluralidade cultural característica da nação brasileira, atribuindo à União a tarefa de proteger e assegurar a existência dessas etnias e culturas diferentes e também a educação escolar.

Este “alto grau de oficialidade” da educação escolar indígena se deve às articulações dos movimentos indígenas de toda a América Latina com os movimentos sociais e ambientais localizados, que, internacionalizados, dão visibilidade política à luta dos movimentos indígenas em todo o Continente. Juntos, os povos indígenas passam a reivindicar os direitos à educação em diversos fóruns de debates que aliam esse direito como *marco democrático dos direitos à cidadania e à diversidade... ao direito ao reconhecimento da diferença no exercício de alguns direitos cidadãos, como o da propriedade da terra, o acesso a serviços de saúde pública e à educação* (MONTE, 1998:71).

Na década de 90, segundo a classificação de LEAL FERREIRA, a educação escolar indígena situa-se na quarta fase de sua história. Fundamentada em ações práticas que decorrem de décadas anteriores, esta fase tem como

característica o fortalecimento do Movimento Indígena. Os povos indígenas como protagonistas de sua história, passam a reivindicar direitos, entre eles a educação indígena específica e diferenciada. Surge o Movimento dos Professores Indígenas, realizam-se encontros em diversas regiões do Brasil e, nesses espaços coletivos, são pensados princípios e diretrizes para as escolas indígenas.

Segundo BONIN (1998:8), em 1991, a educação escolar indígena é delegada ao Ministério de Educação e do Desporto através do Decreto Presidencial nº 22/91. Uma portaria do mesmo ano acata grande parte das reivindicações do Movimento da época, reconhecendo a especificidade das escolas indígenas.

Em 1992, o movimento indígena no Brasil, articulado com outros movimentos sociais, participa da elaboração do documento redigido na Eco-92. Nesse documento, representantes de ONGs e do movimento indígena, no item Educação, Cultura e Espiritualidade para os povos indígenas, ressaltaram que a educação é um intercâmbio de sabedoria e valores culturais em harmonia constante com a natureza e a humanidade. E,

ainda, reivindicam o respeito às línguas tradicionais e aos costumes indígenas. *A cultura é um todo onde estão colocados os aspectos necessários para se ter vida digna, assim como a planta necessita da terra, da água e sol para seu desenvolvimento integral, a espiritualidade está baseada na inter-relação dos círculos da vida* (Tratado das ONGs, 1992:213, apud. CÔRTEZ, 1998:299).

A educação reivindicada pelo Movimento Indígena, isto é, a Educação Diferenciada (bilíngüe e intercultural), também se faz presente nos documentos encaminhados pelo MEC como, por exemplo, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994 e os Referenciais Curriculares Indígenas de 1998.

A escola reivindicada e colocada em prática pelas nações indígenas do Brasil pode ser exemplificada através da Escola Ticuna, pesquisada por Leite (apud. BANDEIRA, 1995:54-55):

(...) frente ao desafio posto pela FUNAI, manifestaram a própria capacidade de definir os rumos da escola que queriam ver acontecendo em suas aldeias, os professores e demais Ticuna

envolvidos no processo reafirmaram enfaticamente sua etnicidade.

Deste modo, foram dando feição própria a um livro didático e à concepção mesma de escola nele envolvida. Partindo do modelo “civilizado” de escola, conhecido por via da subjugação cultural, passaram a forjar algo novo, feito à sua imagem e semelhança, uma escola Ticuna. ... onde Ticuna formava Ticuna, onde se estabeleciam relações com a sociedade envolvente de forma a garantir os interesses Ticuna, onde e, sobretudo as decisões eram tomadas pelos Ticuna.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação, Lei nº 9.394/96, a temática indígena é tratada no título VIII, *Das Disposições Gerais*, nos artigos 78 e 79. Esta Lei, no artigo 78, estabelece que o Sistema de Ensino da União desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural dos povos indígenas. No artigo 79, estabelece as responsabilidades da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento de educação intercultural para as comunidades indígenas.

Porém, se tomarmos como parâmetro as lutas travadas pela

qualidade da educação brasileira, entenderemos que muito há ainda por conquistar, para garantir um mínimo de condições necessárias visando atender às poucas conquistas asseguradas na legislação brasileira.

Neste sentido, as lutas sociais que conseguem agregar um maior número/diversidade de segmentos da sociedade tendem a conquistar alguns avanços aos movimentos sociais. É o que ocorre nos cursos de formação de professores indígenas de Mato Grosso e do Acre, que envolvem pessoas aliadas ao movimento indígena como uma ação efetiva para que esses professores possam ser reconhecidos oficialmente como agentes que são, do processo de escolarização de seu povo.

Assim como a luta pela terra está aliada ao processo de afirmação étnica, o direito à educação escolar diferenciada não se refere somente ao direito à escola, mas ao reconhecimento de processos próprios de aprendizagem, isto é, cada povo tem direito à sua própria forma de aprender e ensinar na sua cultura.

Neste sentido, a educação escolar passa a ser pauta de inúmeros encontros regionais,

nacionais e internacionais expressos em diversos documentos. Para os povos indígenas, mesmo que a escola seja uma instituição produzida pela sociedade ocidental e que tenha servido para impor uma lógica de pensamento contrária à lógica desses povos, e também uma organização social em nada semelhante à autóctone (portanto, uma cultura alheia à cultura indígena), ela é necessária e faz parte da luta por autonomia.

Segundo MELIÁ (In: BONIN, 1998:41), assumir tal postura não significa isolamento ou rejeição de tudo o que vem da cultura hegemônica, mas o estabelecimento do diálogo no sentido pleno: *Ao lutar pela autonomia, os povos indígenas reivindicam a possibilidade de conhecer o discurso revelado e velado da sociedade hegemônica. Pretende estabelecer com ela outro tipo de relação, diferente da imposição ou da negação.*

Nas palavras do professor Cosme Constantino WA'ORE, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, *A formação escolar, no meu ver, tem coisa rara: nem sempre é boa, de vez em quando ta ruim, de vez em quando ta pior. Mas precisa. Precisa para entrar em contato melhor com*

as pessoas da sociedade envolvente (In: Mato Grosso, 1997:14).

Embora assegurada na legislação alguns direitos, garanti-los depende de muita luta, organização e mobilização. É o que demonstraram os 685 professores indígenas reunidos na Conferência Ameríndia e no Congresso dos Professores Indígenas do Brasil, realizada em Cuiabá/MT, em outubro de 1998. Dez anos após a promulgação da Constituição, na Carta de Cuiabá, os professores denunciam que muito ainda há por fazer para atender aos direitos constitucionais dos povos indígenas do Brasil.

Entre as reivindicações dos representantes indígenas (professores) sobressaem-se: a garantia de que as escolas das aldeias terão seus regimentos e currículos específicos; o reconhecimento oficial de suas escolas pelos municípios, estados e a União de acordo com a Constituição; a formação dos professores com intercâmbio de experiências locais e regionais; e *a veiculação da história e da cultura dos povos indígenas, com o correto tratamento dos fatos, nas escolas dos não-índios a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.*

Corpo e cultura no processo de “integração” cultural

Para retomar a definição de cultura já apresentada, com CANCLINI (1983:29), refiro-me por cultura a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido.

As diferenças condições culturais construídas pelas diferentes condições materiais demonstram *que a visão e sensação de corpo variam segundo o segmento social do qual se faz parte*, isto é, cada tema referente ao corpo (como orgasmo, aborto, etc.) tem suas características dependendo do grau de exploração e opressão a que seus corpos estão sujeitos (MEDINA, p.35). Neste sentido, desde cedo o corpo se identifica com o cultural que “conspira” contra o biológico: *O corpo da criança vai sendo violado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, “educa”* (MEDINA, 1990:34).

As diferentes culturas étnicas se constroem na educação e no corpo. Desde pequena a criança vai sendo integrada ao seu grupo social e se constituindo como membro de uma sociedade. "(...) *O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus braços*" (VIGARELLO, 1978:9, in: SOARES, 1998:17).

Cada etnia indígena, a partir de sua organização social, seus valores, sua religiosidade, sua educação, sua alimentação, sua moradia, enfim, sua cultura, molda o corpo que expressa, em suas ações, o seu povo, sua concepção de homem, de sociedade, de educação, de corpo. Isto é, em suas práticas cotidianas, cada grupo indígena elabora e reelabora suas formas de renovar e reestruturar os sentidos de seu próprio grupo em suas práticas educativas.

As formas de se manifestar corporalmente são diferenciadas também em cada grupo social, assim como suas práticas corporais: as danças, os jogos, as lutas, os exercícios corporais, os cuidados

com o corpo, etc. Ao se identificar às contradições que se apresentam entre estas diferentes práticas corporais, seus sentidos e significados, constata-se as dificuldades em lidar com a diversidade cultural no interior da escola e consequentemente na formação de professores.

Segundo DAOLIO (1995:60), a Educação Física brasileira ainda hoje está presa à desvinculação entre o aspecto natural (biológico) e o aspecto cultural (social) do homem, tanto na prática escolar quanto na discussão acadêmica da área. Esta visão fragmentada de homem presente nas sociedades em que a cultura hegemônica é a cultura burguesa ocidental, influencia até os dias atuais a formação dos professores de Educação Física no país.

Desde sua defesa pelos médicos higienistas que no século XIX, a Educação Física procurou criar o corpo saudável e forte, isto é, o corpo burguês, cujo referencial de corpo robusto e harmonioso se contrapunha organicamente ao corpo doentio colonial. Para COSTA (apud PIRES, 1997:19), este corpo foi eleito como representante de uma classe e de uma raça e serviu para incentivar o racismo e os

preconceitos sociais em nome da superioridade racial e social da burguesia branca. Um modelo de corpo que excluía todos os que por suas singularidades étnicas ou pela marginalização sócio-econômica, não logravam conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene.

São estas raízes históricas da Educação Física, que sustentam suas teorias e métodos tradicionais e que principalmente sustentam as práticas corporais do esporte. O esporte é a principal prática corporal utilizada para a integração no sentido de assimilação⁷ cultural cujo surgimento enquanto fenômeno social está intimamente ligado ao advento do lazer moderno, da moderna pedagogia, do nacionalismo, da problemática relação entre lazer e trabalho. Segundo BRACHT (1997:102), essas relações trazem à tona dois outros conceitos centrais para o seu desenvolvimento: racionalização e orientação para o rendimento e o Record; estes por sua vez, inscrevem-se na crença moderna do crescimento e progresso ilimitados.

Essas práticas corporais, portanto, administram, renovam e reestruturam os sentidos construídos nas relações entre grupos

sociais diferentes, e neste sentido, a cultura enquanto processo social de produção, não é uma manifestação alheia ou exterior as demais relações de produção.

Assim, tendo como referência à contextualização tanto da cultura brasileira e das diferenças culturais, quanto da cultura presente nas práticas corporais e nas práticas pedagogizadas pela Educação Física no interior da educação escolar brasileira, estabelece-se as contradições que vão delineando o problema do ensino das práticas corporais através da Educação Física no interior dos cursos de formação dos professores indígenas e na formação do profissional da Educação Física que se quer reconhece a diversidade étnica brasileira.

A diversidade cultural interna da sociedade brasileira envolve, portanto, diversos modos de viver em diferentes espaços os quais vão sendo construídos culturalmente. Espaços sociais em que grupos de pessoas neles vivem e lhes dão significado, identificando-se e envolvendo-se afetivamente, como parte essencial desse existir.

A diversidade cultural da população é reconhecida nos documentos do MEC, assim como

na própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Volume 10, tratam especificamente da Pluralidade Cultural e a propõe como tema transversal do currículo para todo o sistema de ensino brasileiro, e, propõe-se que todos/as os professores/as, na sua prática pedagógica, lidem com esta temática no cotidiano da escola brasileira.

No entanto, o preconceito racial no Brasil não é um tema a ser tratado como um conteúdo tradicional em que a aplicação de determinados exercícios acadêmicos podem resultar no aprendizado de uma nova regra social. O preconceito racial no Brasil resulta da discriminação e da exclusão social produzida pela história forjada na luta de valores etnocêntricos e mercantilistas que permeiam a relação de “ocupação” e apropriação da terra. Isto é, as relações sociais históricas têm produzido a cultura brasileira autoritária que reproduz as desigualdades sociais nas relações sociais em todos os níveis.

A dimensão complexa deste tema transversal emerge de lutas específicas em que o direito à diferença, o direito à igualdade e o direito a ter direito, requerem, portanto, a constituição de sujeitos

sociais ativos para a construção de uma cidadania “de baixo para cima”, isto é, a construção de uma cultura de direito como proposta de solidariedade e relações sociais mais igualitárias em todos os níveis. A escola e ao professor, cabem a tarefa de contribuir para a educação do que DAGNINO (1995) chamou de *a nova cidadania*.

Uma educação que reconheça a diferença numa sociedade de classes torna-se fundamental para a formação de professores a fim de rever a própria história e cultura, cujo objetivo é possibilitar um processo de aprendizado social e de transformação de práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo.

A Educação Física e as relações sociais autoritárias e preconceituosas

Para CHAUI (1996), a sociedade brasileira, autoritária e preconceituosa não pode tolerar a manifestação explícita das contradições, justamente porque leva as divisões e desigualdades sociais ao limite e não pode aceitá-las de volta, sequer através da rotinização dos “conflitos

de interesses” (à maneira das democracias liberais). *Pelo contrário, é uma sociedade onde a classe dominante exorciza o horror às contradições produzindo uma ideologia da indivisão e da união nacionais, razão pela qual a cultura popular tende a ser apropriada e absorvida pelos dominantes através do nacional-popular (1996:60)*. Estas relações omitem os conflitos étnicos e “culturais” reforçando o preconceito e a subordinação dos grupos sociais minoritários que pertencem à classe social dominada.

As contradições entre as culturas indígenas e a cultura brasileira hegemônica⁸ apresentam-se como mais uma forma de reforçar a exclusão social por meio das práticas corporais que expressam uma cultura autoritária e etnocêntrica, veiculada nas escolas brasileiras indígenas ou não. Essas contradições dão a medida exata da distância entre a escola “existente” e a escola “almejada” por cada povo, demonstrando a complexidade que faz parte da problemática educação escolar indígena no Brasil, principalmente nos projetos de formação de professores que visam atender aos interesses e necessidades de cada etnia.

Isso demonstra, entre outras coisas, que a sociedade envolvente, a brasileira, tem historicamente apagado o discurso dos povos indígenas. Suas lógicas de pensamento e de vida são submetidas ao modelo social hegemônico e homogeneizador. O desafio dos cursos de formação está no enfrentamento, de um lado, dessa complexa realidade e, de outro, na possibilidade de construção de projetos políticos emancipadores.

Embora lentas, as conquistas oficiais do movimento indígena no Brasil⁹, têm sido asseguradas em leis, que como no caso da demarcação da terra¹⁰, as legislações não tem garantido os direitos dos povos indígenas, embora sejam a expressão concreta dos resultados deste movimento de luta.

Desse modo, para assegurar a escola indígena diferenciada, isto é, com currículos específicos, são necessários também projetos de formação de professores que reconheçam seus próprios processos de aprendizagem e, especialmente, os saberes de cada cultura para a educação indígena. Para MONTE, segundo CAPACLA (1995:30), o processo de reconstrução de uma nova identidade

indígena se dá através da síntese de saberes indígenas e não-indígenas, onde os professores exercem papel de intelectuais da cultura.

Efetivamente as contribuições da Educação Física nos projetos e cursos de formação de professores indígenas têm ocorrido nos estados de Mato Grosso, Acre e Minas Gerais, através da inserção de três pesquisadoras da área engajadas no movimento indígena. No último congresso nacional da maior entidade científica da Educação Física/Ciências do Esporte, o XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em setembro de 1999, em Florianópolis, em que participaram aproximadamente 1.500 congressistas, foram apresentados somente os três trabalhos referenciados acima: ALBUQUERQUE e GRANDO apresentaram seus trabalhos no Grupo de Trabalho Temático (GTT) sobre Movimentos Sociais e ALVES, no GTT de Recreação e Lazer.

Durante os debates realizados no GTT de Movimentos Sociais, constatou-se a dificuldade dos profissionais de Educação Física em lidar com a questão indígena, tamanha é a carência de estudos sobre a cultura do corpo dos povos indígenas no Brasil. Carência essa

expressa na falta de referenciais teórico-metodológicos nos cursos de licenciatura em Educação Física do Brasil para lidar com a cultura etnocêntrica e autoritária presentes nas práticas sociais brasileiras e, portanto, nas práticas corporais.

Trago aqui, portanto, a reflexão sobre a omissão da Educação Física, enquanto área do conhecimento que lida com o corpo construído culturalmente, no trato das complexas relações que permeiam as práticas corporais, que reforçam e negam a diversidade étnica e cultural da maioria do povo brasileiro. Situação esta, ao meu ver, que encaminha tanto para a releitura da história sobre a formação do povo brasileiro, quanto para o reconhecimento de que a história oficial sobre os povos indígenas é formadora a visão da cultura dominante e que, portanto, tem reforçado a construção de valores e preconceitos que contribuem para a manutenção das relações de opressão sobre diversos segmentos da sociedade.

Neste sentido, rever a história dos povos indígenas do Brasil e das relações estabelecidas no processo de *desocupação* e *ocupação* de seus territórios contribui significativamente para que possamos

compreender como se produzem os valores/preconceitos culturais que reforçam as relações autoritárias e excludentes impostas pela classe dominante no Brasil.

Significa ainda, que (cada um e coletivamente) busquemos reler a história dos povos indígenas do Brasil para compreendermos a sociedade brasileira hoje em sua complexidade étnica e cultural. Rer a história significa reconhecer que a história oficial negou a escravidão do índio brasileiro; que o apresentou como um ser genérico que aceitou passivamente ser “miscigenado”; que o considerou e ainda considera preguiçoso¹¹ (isto é, mal-adaptado ao mercado de trabalho capitalista) e perigoso, justificando seu extermínio¹² ou “civilização” (isto é, entregue à sanha do mercado de compra e venda de mão-de-obra, mas sem garantias trabalhistas por considerá-lo “irresponsável”); e finalmente, significa reconhecer que estes valores são comumente identificados nas “classes populares” pelas mesmas razões (CHAÍ, 1996).

Portanto, compreender as relações culturais entre uma determinada cultura indígena e a cultura “nacional” não se limita a estabelecer relações entre culturas distintas, mas perceber as desi-

gualdades e os conflitos existentes nas manifestações simbólicas das classes que compõe a sociedade brasileira. Uma sociedade cuja participação conjunta no mesmo sistema capitalista não permite uma existência autônoma e têm suscitado mudanças significativas nestas sociedades tradicionais, através das recentes formas de subordinação econômica e política dos povos indígenas diante do capital monopolista e multinacional.

Neste sentido, considero de fundamental importância nosso papel de professores/as de Educação Física para caminharmos em busca de novas relações sociais e a construção de valores mais democráticos e justos que superem o atual preconceito e autoritarismo que imperam nas práticas sociais atuais.

Acredito, portanto, na possibilidade histórica da criação de uma *nova cultura* que passa pelo reconhecimento da própria história do povo e de sua diversidade cultural expressa na ação pedagógica. Ação pedagógica compreendida como educação, tal como ocorre com a educação dos povos indígenas, que reproduza nas novas gerações um modo de ser e uma cultura que encare as situações novas com relativo sucesso.

Não significa que estou afirmando ou defendendo aqui a idéia de que a educação escolar e o professor possam ser responsáveis por alterar as relações de conflitos existentes na sociedade brasileira ou mesmo na cultura autoritária e preconceituosa presente nesta sociedade. Isso porque compreendo que as diferenças culturais aqui apresentadas são percebidas como inerentes à cultura brasileira e, determinadas, primeiro, pelas diferentes condições materiais e sociais presentes nas relações de classes, e segundo, pelas diferentes culturas étnicas existentes na mesma sociedade, como no caso das culturas indígenas brasileiras, embora consideradas pela classe dominante como subalternas e em fase final de “integração¹³” a cultura nacional.

Face ao exposto, acredito que nós educadores temos um papel político e histórico de ao menos rever a história do nosso país e atendermos ao menos uma das reivindicações dos povos indígenas do Brasil, isto é, possibilitar que na nossa prática pedagógica *nas escolas dos não-índios*, seja feita *a veiculação da história e da cultura dos povos indígenas, com o correto tratamento dos fatos, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.*

Ciente de que estou no início dos estudos necessários para compreender a complexa história do povo brasileiro, dou voz aos representantes dos povos indígenas do Brasil, com quem acredito ter muito a aprender sobre minha própria prática pedagógica.

Pretendemos, sim, celebrar as conquistas ao longo dos séculos, plenas de heróis anônimos, que a história oficial (se) nega a reconhecer. Celebraremos sim as vitórias que nos custaram tantas vidas, sofrimentos, porém trouxeram a determinação e a esperança de um mundo mais humano, de solidariedade.

Celebraremos também um futuro, herdeiros (que somos) de um passado de valorização da vida, de ideais, de sonhos deixados por nossos antepassados.

Apesar das desigualdades e injustiças, estamos cientes da importância de contribuir para a consolidação de uma humanidade livre e justa, onde índios, negros e brancos vivam com dignidade¹⁴.

Sabá Manchinery

líder da nação Mamuadate, do Acre, em nome de 98 representantes de diferentes nações indígenas.

Notas

1. O termo é usado por Gentili e Frigotto in: *Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, 1999.
2. A cultura brasileira dominante referida neste texto é a cultura que hegemonicamente determina todas as relações sociais da sociedade brasileira e que têm seus valores atrelados à cultura ocidental branca, portanto, cristã e capitalista. Com a lógica de mercado, impregnada na cultura, impõe-se através das mais diversas formas de dominação e exclusão social, sua forma de pensar, sentir e ver os homens e mulheres e a natureza. Assim, por cultura dominante ou cultura hegemônica compreende-se a cultura que reforça e mantém a lógica capitalista em que a própria diferença é transformada em mercadoria se interessar ao capital ou descartada quando compromete estes mesmos interesses.
3. Para Dagnino (1995:105-108), uma *nova cultura* representa uma cultura de direito expressa numa proposta de sociabilidade num desenho mais igualitário das relações sociais em todos os níveis e não no sentido político estrito. Para autora, isso implica o alargamento do âmbito da cidadania no Brasil de hoje que pode também ser pensado em termos de uma simultaneidade da conquista dos direitos civil, políticos e social.
4. Os Caeté viviam ao norte de Salvador, no Rio São Francisco. Segundo RIBEIRO (p. 38), A tribo fora hostil, aos portugueses, eram pagãos e haviam trucidado, em 1556, o primeiro bispo do Brasil, quando o seu navio, em viagem a Portugal, naufragou nos Baixios de dom Rodrigo.
5. Folha de São Paulo de 30/08/1994, p. 1-4 – “Política Educacional para o Exército: ano 2000” em 1994 que previa o fim dos índios até o ano 2000. Sobre Projeto Rangel ver HECK, 1999.
6. Os dados que seguem sobre as Terras Indígenas são publicados por HECK (1999, 24-25), Secretário Nacional do CIMI: segundo publicação governamental de 1996 denominada “Sociedades indígenas e a Ação do Governo” das terras indígenas no Brasil, apenas 174 estão devidamente registradas no CRI e SPU. Com o Decreto 1.775/96, do Governo de Fernando Henrique Cardoso, a situação das terras indígenas agravou-se. Este Decreto considera área indígena somente as áreas devidamente registradas e sem a presença de não-índios. Segundo o “Grito da Terra Brasil” feito pelo CIMI, em 1997, documento elaborado pela entidade para ser apresentado ao Ministério da Justiça, existem

conflitos com posseiros em 107 terras indígenas e não há vontade política para solucioná-los. Dessas terras, 70% ainda não foram sequer demarcadas. E, ainda, a “Ação do Governo” tem sido: homologar algumas terras já demarcadas em governos anteriores (38% delas nesta situação), coincidentemente antecedendo viagens do Presidente ao exterior; e retirar recursos (rubricas) da FUNAI destinados à Demarcação/Regularização Fundiária e Vigilância/Fiscalização de áreas indígenas.

7. A assimilação cultural tem o sentido de “igualdade de acesso às oportunidades para todos os indivíduos, à condição de compartilhar em uma única cultura. Não é permitido, portanto, a manutenção de identidades étnicas separadas” SACCON (1999:126). O termo usado pressupõe condições sociais não presentes nas relações autoritárias e excludentes que fazem parte da cultura brasileira.
8. O termo Hegemonia refere-se ao sentido dado por GRAMSCI, também utilizado por outros autores que fundamentam a pesquisa deste projeto, entre eles BRACHT, TAFFAREL, WILLIAMS, CANCLINI e CHAUI.
9. Um Exemplo de organização deste movimento é citado por Albuquerque, 1999: “Em 1992, os grupos

Ashaninka da Amazônia, Ashaninka do Breu e Iwanawá do Gregório iniciaram, junto ao Centro de Pesquisa Indígena (... ONG presidida por Ailton Krenak...) a execução de projetos-piloto nas áreas de: Fauna (...), Couro Vegetal (...). A principal motivação para implantação dos projetos foi à busca de alternativas... identificando saídas econômicas viáveis do ponto de vista cultural e ambiental...”.

10. Das terras indígenas no Brasil, apenas 174 estão devidamente registradas no CRI e SPU, isto se agravou com o Decreto 1.775/96, a tão aguardada publicação da chamada “Sociedades indígenas e a Ação do Governo”. Fernando Henrique Cardoso tem feito algumas homologações geralmente antecedendo alguma de suas viagens ao estrangeiro, assim mesmo 38% delas já haviam sido demarcadas em governos anteriores, além de que, tem retirado os recursos (rubricas) da FUNAI destinados a Demarcação/Regularização Fundiária e Vigilância/Fiscalização de áreas indígenas. O Decreto acima citado considera área indígena somente as áreas devidamente registradas e sem a presença de não índios. Segundo o “Grito da Terra Brasil” feito pelo CIMI em 1997 para apresentar ao Ministério da Justiça, 107 terras há conflitos com posseiros e não há vontade política

para soluçona-los. Ergon Dionisio Heck, (1999:25) é Secretário Nacional do CIMI – Conselho Indigenista Missionário / CNBB.

11. "... Os homens que aqui vêm não acham outro modo senão viver do trabalho dos escravos, que pescam e vão buscar-lhes alimento, tanto os domina a preguiça e são dados a coisas sensuais e vícios diversos". RIBEIRO, op. cit. p.39 – descrição sucinta do colono por Manuel da Nóbrega em 1550.
12. O exemplo mais recente de como a sociedade em seu conjunto vê o índio (genérico, todos iguais, etc.) no Brasil é o caso do Índio Galdino Pataxó. Índio deve ser preservado em suas aldeias, na cidade pode ser queimado vivo sob os olhos dos governantes do país e não acontece nada... Chico Mendes, o defensor dos povos da floresta, assassinado e seus assassinos soltos... mas quem se lembra? Que movimentos, mobilizações a sociedade fez para impedir que estes casos se repitam no Brasil?
13. Segundo SACCON (1999:125), na abordagem de REX (1988) sobre o modelo de integração de migrantes italianos no vale do Itajaí, o modelo chamado de "integração" representa o ideal multicultural. "Segundo este modelo societário, todos os indivíduos têm igualdade de acesso às oportunidades, nos âmbitos econômico, político e social.

Simultaneamente, cada indivíduo pode manter a própria identidade étnica originária sem que esta prejudique a pertença à sociedade mais ampla". Este modelo ideal não condiz com a sociedade brasileira capitalista e tão pouco fez parte dos projetos de integração dos povos indígenas em nenhum momento da história das relações estabelecidas pela sociedade "nacional" com estes povos do Brasil.

14. Ibid. 1. Manifesto da comissão indígena 500 anos.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro C. de. *A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

ALVES, Vânia F. N. Desvelando os segredos de um "Programa de Índio": investigando a linguagem corporal lúdica de uma comunidade indígena. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO – AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e, mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil* (pp.347-370). Cuiabá, MT: Secretaria

- de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Antropologia: diversidade e educação*. Cuiabá/MT: UFMT, 1995.
- BONIN, Iara Tatiana. *A Ação Educativa na Tradição Kambeba: construindo significados para a escola*. Brasília, 1998. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998.
- BRACHT, Valter. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória, ES: UFES/CEFD, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Governo Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: Governo Federal, 1996.
- CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6ª reimpressão – São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CÔRTEZ, Clelia Neri. A Formação de Professores Indígenas no Interior das Políticas Governamentais no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO – AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e, mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1998. p. 295-306.
- DAGNINO, Evelina. *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania*. In.: Evelina Dagnino (org.) *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. A Ruptura Natureza/Cultura na Educação Física. In: DE MARCO, A. (org.), *Pensando a Educação Motora* (pp.59-68). Campinas: Papirus, 1995.
- GRANDO, Beleni S. *O ensino da Educação Física na Formação de Professores Indígenas*. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, v. 19, n. 1, 1997, 85.
- _____. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - v. 21, n. 1. 1999. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*.
- HECK, Ergon Dionisio. *500 Anos de Conquista e Dominação*. In: Waldir José Rampinelli, Nildo Domingos Ouriques (orgs). *Os 500 anos: a conquista interminável – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.*

- MEDINA, J. P. S. Inquietações Burguesas do Corpo. *MOTRIVIVÊNCIA. O Corpo*. Sergipe: Dep. de Educação Física/UFS, ano II, n. 3, jan., 1990, 34-35.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública e Educação Escolar Indígena no Brasil. In: CONFE-RÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO – AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/ Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997. p. 71-77.
- NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no Processo de Metamorfose da Sociedade Global: novas problemáticas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje: variações sobre o Tema*. São Paulo: Loyola, 1998. p.235-260.
- NOVAMERICA/NUEVAMERICA: (L)A Revista d(e) (l) a Pátria Grande. *Manifesto da comissão indígena 500 anos*. Revista NOVAMERICA, Nº 82, junho, 1999. p.14.
- PIRES, A. G. M. G. A Educação Física e o Corpo: uma relação de poder. *MOTRIVIVÊNCIA. O Corpo*. Sergipe: Dep. de Educação Física/UFS, ano II, n. 3, jan., 1990, 19-22.
- SACCON, Roberta. *Etnocidade e Integração: os descendentes de italianos no Vale do Itajaí (Santa Catarina)*. Blumenau, FURB/CAPES, 1999. Relatório de Pesquisa.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

