

**JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY
JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1**



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

**TRADITIONAL KRAHÔ KNOWLEDGE:
CONTRIBUTIONS TO BILINGUAL AND
INTERCULTURAL INDIGENOUS PHYSICAL
EDUCATION**

Francinaldo Freitas LEITE
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: francinalofl@hotmail.com

Francisco Edviges ALBUQUERQUE
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: fedviges@uol.com.br

Severina Alves de ALMEIDA Sissi
Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br



RESUMO

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre os saberes tradicionais do povo indígena Krahô que são seu patrimônio imaterial e foram construídos historicamente através das suas relações com o território. Entretanto, as investidas por parte dos colonizadores europeus e os conflitos com pecuaristas e agricultores, têm afligido os Krahô constante sua desterritorialização e reterritorialização. Nesta pesquisa, nos delimitamos a estudar o povo indígena Krahô, linguisticamente e culturalmente caracterizado como da Família Jê, que de acordo com Nimuendajú (2001), são pertencentes aos povos Timbira orientais. Os Timbiras orientais abrangem as tribos Gavião do estado do Pará; Pucobiê, Cricati, Ramcocamecrá (Canela) e Apaniecrá (Canela) do Maranhão; e os Krahô do Tocantins. Enquanto os Timbira ocidentais seriam representados apenas pelos Apinajé do Tocantins. A história do povo Krahô começa quando entram em contato pacífico com os não indígenas, na região de fronteira interestadual entre o Maranhão e o Tocantins, nas áreas adjacentes aos rios Tocantins, Farinha, Alto-Itapecuru, Parnaíba, Perdido e Sono. Dentro desta área, durante 200 anos os Krahô vêm sendo submetido a um processo de desterritorialização e reterritorialização constante.

Palavras-chave: Povo Krahô. Saberes Tradicionais Krahô. Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural.

ABSTRACT

In this article, we present the results of a research on the traditional knowledge of the Krahô indigenous people, their intangible heritage and historically constructed through their relations with the territory. However, the attacks by the European colonizers and the conflicts with cattle raisers and farmers, have afflicted the Krahô with constant deterritorialization and reterritorialization. In this research, we delimited ourselves to study the indigenous Krahô people, linguistically and culturally characterized as the Jê family, which, according to Nimuendajú (2001), belong to the eastern Timbira peoples. The eastern Timbiras comprise the Gavião tribes of the state of Pará; Pucobiê, Cricati, Ramcocamecrá (Canela) and Apaniecrá (Canela) from Maranhão; and the Krahô from Tocantins. While the western Timbira would only be represented by the Apinajé from Tocantins (MELATTI, 2009a). The history of the Krahô people begins when they come into peaceful contact with non-indigenous peoples, in the interstate border region between Maranhão and Tocantins, in areas adjacent to the Tocantins,

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

Farinha, Alto-Itapecuru, Parnaíba, Perdido and Sono rivers. Within this area, for 200 years the Krahô have been subjected to a process of constant deterritorialization and reterritorialization.

Keywords: Krahô people. Traditional Krahô Knowledge. Bilingual and Intercultural Indigenous Physical Education.

INTRODUÇÃO

No período final da idade média, o mundo conhecido pelos europeus se resumia a seu próprio continente, ao oriente médio e aos relatos de uma fabulosa viagem realizada por um veneziano chamado Marco Polo¹, que afirmara ter conhecido o extremo oriente. De acordo com Carvalho (1997), naquele momento da história, a existência da Oceania e das Américas era completamente ignorada até o início da “Era dos Grandes Descobrimentos”. Sobre este período, o que pouco se discute é o sentido da palavra “descobrimto”, empregada para designar esta época. O que realmente teria sido “revelado”? Teria o período das “Grandes Navegações Marítimas”, realmente descoberto algo? Ou esta seria uma resposta satisfatória para seus reis e seus povos? “Descobrimos um continente cheio de tesouros em várias formas de riquezas, lugares desocupados, sem donos, esperando por ser explorado!”, esta seria uma ótima notícia a ser dada.

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

Na comunidade científica existem teorias amplamente discutidas a respeito da chegada dos primeiros grupos humanos ao continente americano. De acordo como Guidon (1992), uma

teoria seria a de que o homem pré-histórico só poderia ter chegado nesta região por via terrestre e que o caminho utilizado para estas migrações foi o Estreito de Bering, que fica situado entre o Cabo Dezhnev, na Rússia, e o Alasca, nos Estados Unidos, tendo acontecido há cerca de 30 mil anos.

De acordo com Melatti (2007), outras teorias afirmam que a chegada dos seres humanos ao continente americano teria ocorrido por diferentes vias de acesso, incluindo a marítima, existindo um número crescente de evidências do período pleistoceno (na escala de tempo geológico, o período pleistoceno, está compreendido entre 2,588 milhões e 11,5 mil anos atrás), que confirmam existência de grupos humanos, inclusive no Brasil, por exemplo, sítios arqueológicos, como os encontrados no sudeste do Piauí, que obtiveram cálculos de datas que vão de 60 mil anos atrás. Confirmadas com os resultados de estudos de antigos esqueletos humanos, como o crânio de uma mulher, com características morfológicas que diferem dos indígenas da região, mas que se assemelha às populações mongólicas, sugerindo um povoamento ainda mais antigo do que a teoria do estreito de Bering.

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

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

O POVO INDÍGENA KRAHÔ: TERRITORIALIDADE E LINGUAGEM

A partir de estudos sobre as línguas, é possível formular hipóteses sobre a possível localização dos povos indígenas em diferentes momentos do passado. Para tanto, é utilizado o estudo das línguas, que pode fornecer dados sobre a história pré-colombiana do ameríndio brasileiro. De acordo com Urban (1992) e Rodrigues (1986), com base nos estudos das línguas indígenas, é possível se afirmar, por exemplo, que os índios Tupi, primeiros a serem encontrados pelos descobridores portugueses na costa brasileira, teriam seguido a rota de migração a partir da Bolívia, passando pelo Paraguai, e que esta movimentação era razoavelmente recente na época do descobrimento. Esta suposição foi possível quando observada a proximidade, comparável a um dialeto das línguas faladas (Chiriguano, Guaraní e Tupinambá) ao longo desta rota (URBAN, 1992).

As línguas são classificadas em famílias e de acordo com este critério, é possível formular hipóteses de que existe uma origem em comum entre duas línguas, explica Rodrigues (1986). Já Urban (1992) afirma que existem quatro grandes grupos linguísticos entre as etnias indígenas do Brasil, são eles: Akawak, Karib, Tupi e Jê; e vários outros grupos espalhados em diferentes áreas geográficas: Chapakura, Guaykuru, Katukina, Maku, Mura, Nambikwara, Pano, Tukano e Yanomani.

Em nossa pesquisa nos delimitamos a estudar o povo indígena Krahô, linguisticamente e culturalmente caracterizado como pertencente ao Grupo Linguístico Macro Jê e da Família Linguística Jê, que de acordo com Nimuendajú (2001), são remanescentes dos Timbira orientais. Os Timbira orientais abrangem as tribos Gavião do estado do Pará; Pucobiê, Cricati, Ramcocamecrá (Canela) e Apaniecrá (Canela) do Maranhão; e os Krahô do Tocantins. Enquanto os Timbira ocidentais seriam representados apenas pelos Apinajé do Tocantins (MELATTI, 2009a),

De acordo com Melatti (2009a), a história do povo Krahô começa quando entram em contato pacífico com os não indígenas, na região de fronteira interestadual entre o Maranhão e o Tocantins, nas áreas adjacentes aos rios Tocantins, Farinha, Alto-Itapecuru, Parnaíba, Perdido e Sono. Dentro desta área, durante 200 anos os Krahô vêm sendo submetido a um processo de desterritorialização e reterritorialização constante. A exploração econômica tendo como base investimentos na agricultura e na pecuária, historicamente tem trazido consequências drásticas para este povo. Melatti (2009a) relata ainda que em 1755 fora criada a “Companhia Geral do

Comércio do Maranhão e do Grão-Pará” com o objetivo de estimular a agricultura através da oferta de crédito, escravos africanos e ferramentas. Este incentivo fomentou o plantio do algodão e arroz branco na região de Carolina (MA). Esta iniciativa intensificou ainda mais os investimentos nos territórios do povo indígena Krahô, atraindo grupos populacionais para as cidades adjacentes à região.

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

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

Habitam elles todos os campos que se acham entre a ribeira da Farinha e a povoação de S. Pedro de Alcantara, desde a foz do rio d’aquelle nome até á do rio Manoel Alves Grande, e divididos em três grandes aldêas ou povoações, são os mais poderosos de todos os que até aqui vão notados, e temidos de todos os outros índios visinhos. Depois d’aquella sua redução, a vem dizer somente no nome, se nos têm conservado fieis, e são os primeiros a denunciar qualquer das outras nações que fomenta a juração contra nós: em nossa defesa têm eles apparecido muitas vezes, serviços de que assaz se pagam fazendo nos gados das nossas ribeiras de Lapa, Balsas e Farinha, todos os roubos que podem, e também nas lavouras de mantimentos; o que põe muitas vezes os habitantes nas circumstancias de romper com eles, apezar da sua justificação de innocentes, pois que todas estas ladroeiras fazem o mais escondido que lhes é possível, e se desculpam com os outros Timbiras confinantes. [sic.] (RIBEIRO, 1848. p. 47).

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

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

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

No ano de 1940 um massacre foi orquestrado por dois fazendeiros, que atacaram duas aldeias Krahô e assassinaram 23 (vinte três) indígenas. Um deles chegou a relatar que ofereceu uma rês para que eles realizassem suas festividades, com o objetivo de que muitos estivessem reunidos na emboscada. A notícia desta chacina provocou comoção e indignação por parte daqueles que não se beneficiavam da exploração dos povos tradicionais do país, e culminou na condenação dos acusados, na instalação do Serviço de Proteção aos Índios (S.P.I) na comunidade e em 1944, e um decreto de lei que cedeu uma área de 302 hectares para o povo Krahô. Entretanto, estes benefícios, “não significou, como se era de esperar, o fim da tensão entre índios e criadores” (MELATTI, 2009^a, p. 28).

Os movimentos migratórios utilizados pelos povos nativos das Américas são muito presentes historicamente e continuam a acontecer nos dias atuais nas sociedades modernas. Estas iniciativas sempre tiveram objetivos políticos, econômicos, naturais e culturais, e são definidos por fatores relacionados ao conceito de território. Para compreender melhor esta temática, alguns autores problematizam os termos territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade (T-D-R), a exemplo de Saquet (2009), que refletindo sobre diferentes “Abordagens e Concepções de Território”, utilizou Rasffestin (1993) para distinguir espaço geográfico e território: “A matéria

(ou substância), encontrando-se na superfície da terra ou acessível a partir dela, é assimilável a um ‘dado’, pois preexiste a toda ação humana. Neste sentido equivale a espaço” (RAFFESTIN *apud* SAQUET, 2009, p. 78).

O conceito de espaço dessa maneira é superficial, uma vez que ele passa a ser apenas palco, receptor de ações, substrato. Saquet (2009), ainda acrescenta a contribuição de Claude Raffestin para que a natureza seja entendida como elemento presente no território, porque quando um espaço geográfico é palco de interações sociais, ele também ganha status de território: “A dimensão de uma malha nunca é – ou quase nunca – aleatória, pois cristaliza todo um conjunto de fatores, dos quais uns são físicos, outros humanos: econômicos, políticos, sociais e/ou culturais” (SAQUET, 2009, p. 78).

Dando continuidade a seus argumentos, agora com base nas reflexões de Deleuze, Guattari e Muñoz *apud* Saquet (2009) afirmam que “[...] o homínídeo, ao arrancar sua pata para anterior do chão, está desterritorializando-a e, ao fazer dela sua mão, a reterritorializa sobre galhos” (DELEUZE; GUATTARI & MUÑOZ *apud* SAQUET 2009, p. 109). Esta é uma afirmação que explana o entendimento de que o território aparece como ligação ao chão, enraizamento, anexação, fixação, natureza não transformada e a reterritorialização, como mudança, transformação, separação, desligamento:

O território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, naturais, psicossociais, desterritorialização e territorialização, especialmente, no nível do pensamento. Ficam evidentes, também, aspectos da economia (capital), da cultura (conhecimento) e da política (Estado) tratados no plano filosófico, o que inspirará outras abordagens teórico-metodológicas e/ou vinculadas aos processos de T-D-R e manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana (SAQUET, 2009, p. 120).

O conceito de território defendido por Saquet (2009) vêm contribuir para a compreensão dos contextos indígenas, visto que os povos tradicionais vivenciaram e ainda vivenciam constantemente situações de desterritorialidades e, conseqüentemente, reterritorialidades. Seja por motivações político-econômicas, quando a imposição do poder de grupos dominantes indígenas e/ou não indígenas os obriga a se deslocarem e abandonarem os territórios que ocupam, muitas vezes por séculos; ou por questões ambientais, quando a escassez de recursos naturais dificulta atividades do cotidiano relacionadas com a sobrevivência, como água potável, caça, pesca e impossibilidade de atividades agrícolas; também, por questões culturais peculiares a alguns grupos étnicos, a exemplo de etnias nômades.

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

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

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

Os Saberes Tradicionais e Identidade Cultural do povo Krahô

Para iniciar esta discussão vamos entender o que são estes “saberes”, antes se tomando como base o que podemos compreender como “povos tradicionais”. O artigo 3º do decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007), dispõe que povos ou comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Ao longo de seu prosseguimento enquanto grupo social, os povos tradicionais acumularam um vasto conhecimento, geralmente adquirido mediante sua interação com o meio ambiente, com os recursos naturais e com o patrimônio cultural que construíram ao longo dos tempos. Ao se valer do termo “saberes tradicionais”, é importante ressaltar que este conhecimento ao qual nos referimos, não pode ser entendido como um conhecimento “primitivo”, no sentido de ultrapassado ou de inferior qualidade, mas devemos reconhecer o legado deste patrimônio para as futuras gerações, que apenas quando considerada sua função em

relação aos valores sociais da comunidade que o desenvolveu, podemos observar com clareza seu alto grau de desenvolvimento tecnológico.

Se compreendermos o patrimônio cultural de um povo como a representação de sua riqueza imaterial e de seu modo de existir, poderemos então afirmar que os saberes dos povos tradicionais são a representação da identidade de sua cultura? Refletindo sobre esta indagação, chegamos à introdução na discussão do termo “identidade cultural”, o que ressalta a necessidade de compreender melhor a palavra “cultura”, que estamos usando desde o início do texto, mas que ainda não discutimos seu significado e, concomitantemente, a sua relação com a “identidade”.

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

Contrapondo este conceito, a antropologia compreende a cultura como resultado do processo acumulativo de toda experiência histórica, que inclui o “presente” como parte integrante. Segundo Barrio (2005), a palavra “cultura” foi utilizada pela primeira vez numa concepção etnológica por Edward Tyler, que afirma que cultura “[...] é todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, lei, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem como membro da sociedade” (TYLER *apud* BARRIO, 2005. p. 28).

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

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

e Hoebel, em seus tratados de antropologia: “um sistema integrado de padrões de conduta aprendidos e transmitidos de uma geração a outra, característicos de um grupo humano ou sociedade” (KLUCKHOHN & HOEBEL *apud* BARRIO, 2005, pp. 28-29).

De certa maneira, os conceitos de Laraia (2001) e Barrio (2005) dialogam com as discursões de Geertz (2009), que analisa cultura sob o viés interpretativo do comportamento social dos seres humanos. Discutindo sobre o conceito de cultura de Clyde Kluckhohn, Geertz (1989) conseguiu encontrar onze definições passíveis de reflexão. Seria, portanto, cultura o modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; o comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; um precipitado da história. O próprio Geertz finaliza esta reflexão com sua própria concepção de cultura com um conceito estritamente semiótico: “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Sobre identidade cultural, é importante utilizar esta terminologia com algumas considerações sobre seu uso. Souza Santos (1994) chama atenção para quem faz a pergunta sobre sua identidade, geralmente questionando as referências hegemônicas, colocando-se na posição do outro. Por este motivo, para responder sobre identidade, é preciso entender quem pergunta, para quem ela está sendo usada, em que condições, contra quem, a favor de quem, a que propósito e com que resultados, porque ela traz consigo o enfrentamento entre o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade.

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

CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO PARA OS SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ

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

O ritmo com que a aproximação entre as fronteiras está se acentuando desde os anos 1970, está afetando a vida social em todas as nações do mundo. É o processo conhecido como globalização, que atua de forma drástica sobre as minorias étnicas, muitas vezes contribuindo para extinção precoce de povos tradicionais. Entretanto, esta ideia que é aceita em termos gerais é questionada por Santos (2000), que discute conceitos de globalização como uma fábula, como perversidade e como outra globalização. De acordo com Santos (2000), a globalização se apresenta como uma fábula porque pretende criar um mito de que o mundo pode ser uniformizado, quando na verdade as diferenças locais tendem a se aprofundar. A busca pela uniformidade é pregada pelos atores hegemônicos, mas o mundo caminha na contra mão e se torna cada vez menos unido.

Santos (2000) argumenta que a globalização tem também como faceta a perversidade, porque a cada dia as nações dão passos para aproximar-se, entretanto as desigualdades e as mazelas sociais parecem andar na contramão, as crises na saúde, na educação, na segurança pública se acentuam na medida em que o mundo se interliga. Todavia, Santos (2000), propõe a possibilidade de surgimento de outra forma de globalização, que surge como uma última tentativa do homem em aproximar suas ideias. Seria a partir de uma nova concepção de sóciodiversidade que pode ser edificado a partir do discurso da escassez e solidificado sobre uma filosofia que prime pela sobrevivência. Estas concepções permitiriam o surgimento de uma metanarrativa capaz de reescrever a história humana na terra.

Sobre globalização, Hall (2006) examina as possíveis conseqüências deste processo e, valendo-se de suas reflexões, podemos relacioná-las com os fenômenos sociais da “pós-modernidade” no contexto indígena Krahô. A primeira asserção evidenciada por Hall (2006) aborda as identidades nacionais, que estão se desintegrando como resultado do crescimento da homogeneização cultural. Surge então a preocupação com a preservação dos saberes tradicionais dos povos indígenas, porque é sabido que o etnocídio é uma realidade bem presente para vários povos indígenas do Brasil, povos que já não existem e povos que em seu cotidiano já não praticam suas atividades tradicionais, nem conhecem o idioma de seus pais e ancestrais. O povo Krahô, é um dos poucos que preservam seu idioma. As crianças são monolíngues, entre eles

utiliza-se somente seu próprio idioma, mesmo dentre os indígenas alfabetizados em língua portuguesa, ainda é perceptível seus lapsos de concordância e pronúncia.

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

Nesta perspectiva, o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da Universidade Federal do Tocantins apoiado pelo programa Observatório da Educação⁵, sob a coordenação do Prof^o Dr^o Francisco Edviges Albuquerque, realiza um trabalho de preservação da língua Krahô, através da construção de livros didáticos e apoio educacional para esta comunidade, a exemplo do livro “Arte e Cultura do Povo Krahô, onde Albuquerque (2012), juntamente com alunos e professores da Aldeia Manoel Alves, relaciona as atividades realizadas nas aldeias: Festas: Paparuto grande; Kwÿrti; Festa da batata; Plantar milho; Festa de Têre; Festa da pensão; Ahpynre; Pàrtere; Ahpynre; Catàmti; Catyti Jô; Amjîkîn; Mitos e Narrativas –Tokàhnã; O Macaco e o Jabuti; Um Homem Guerreiro sem medo: Hecahô; A Onça e o menino; A História de Hôhpore; Hitôhkrere; Awkê; A Mulher Estrela; Artesanatos - Cabaça, Cofó; Mocó Maracá; Miçanga; Flecha; Cabacinha; Cuia; Cinto; Borduna; Vassoura; Cocar; A Trança; Maraca; Pulceira; Buzina; Machadinha; Lança; Abano; Espanador; Arco E Flecha; Tapiti. Percebe-se que muitas das atividades não têm sequer um nome na língua portuguesa.

O povo Krahô possui complexidade na sua organização social. Nimuendaju (2001), explica que divisão ritualista da aldeia em duas metades “Catàmjê” e “Wacmêjê”, é um exemplo. Essa dualidade determina todos os ritos, como as corridas com a “Tora”, um ritual com características esportivas e de preparação guerreira, assim como toda a organização social. O partido Catàmjê, corresponde ao verão, o sol, o claro, o vertical, enquanto o Wacmêjê, é a metade do inverno, da lua e do horizontal. São as cores que serão pintadas nos corpos de seus guerreiros que disputarão jogos, danças, e outros ritos. Além da administração da aldeia que obedece ao calendário étnico, a qual no verão será governada pelo Catàmjê e no inverno pelo partido Wacmêjê. Estes são apenas alguns exemplos do que hoje ainda podemos encontrar na organização social de uma aldeia Indígena Krahô.

Por outro lado, muitos benefícios sociais têm chegado às aldeias, a exemplo da Aldeia Manoel Alves, onde já existe escola, e estão instalando posto de saúde e energia elétrica. É possível observar na aldeia uma movimentação de motos, carros, bicicletas e celulares sendo

manuseados, inclusive por crianças, computador e outras formas de tecnologia que demonstram claramente que o ambiente tem consistentes relações multiculturais.

Voltando aos argumentos de Hall (2006), temos a segunda asserção, que afirma que as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. O surgimento de associações e outras formas de entidades que trabalham em prol dos povos indígenas, além de diversos tratados, declarações e convênios, instituições como a própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com programas e projetos de assistência, mesmo que nem sempre apresentem resultados satisfatórios. Movimentos e manifestações de povos indígenas reivindicando seus direitos são exemplos da resistência contra o processo imposto pela globalização e pela sociedade capitalista ocidentalizada.

Eventos como os I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI), são exemplo de ações que confirmam o interesse de uma parte da sociedade em valorizar a cultura indígena. Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas aconteceu em 2015 em Palmas (TO). De acordo com o portal EBC (2015), o evento teve a presença de mais de 1,8 mil atletas, de 24 etnias e 23 países, concomitantemente foi realizado o Festival Internacional da Cultura Indígena, onde foi apresentado danças e costumes; o Fórum Social e Feira Internacional de Artesanato; e, a Feira Nacional de Agricultura Tradicional Indígena; ainda fóruns com discussões com palestrantes sobre temáticas relacionadas a causa indígena, conforme programação divulgada pelo site I Jogos dos Povos Indígenas Brasil 2015.

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

Outro protesto que marcou o evento, foi promovido pelo povo Krahô, que decidiram não participar dos JMPI. A União de Caciques Krahô enviou ao articulador dos jogos, o também indígena Carlos Terena, o ofício 03/2015, que afirma que os organizadores estão usando os povos indígenas para se promover. Como podemos participar de um evento financiado por um governo que está promovendo o genocídio de nossos parentes Guarani-Kaiowa no Mato Grosso do Sul, e em várias regiões do país? Como podemos participar de um evento da Senadora Kátia

Abreu, umas das principais responsáveis pelo o avanço do movimento anti-indígena de nosso país? (CONEXÃO TOCANTINS, 2016).

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

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

A globalização está conduzindo o mundo a uma colisão cultural e étnica generalizada, de maneira que as multiculturas se aproximam por movimentos migratórios, relações cibernéticas, disputas de minorias versus exploradores e tentativas de hegemonia. De acordo com Hall (2006), na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através da influencia de outras identidades culturais que se infiltram trazendo um universo de informações.

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

As aldeias Krahô, também sofrem com as consequências da globalização mesmo nas inter-relações necessárias para que se efetuem serviços de assistência social, saúde e educação,

mas que são realizadas por não indígenas, que de uma forma ou de outra exerce influencia sobre a comunidade. Também observamos a chegada de energia elétrica na aldeia Manoel Alves Pequeno, que oportuniza recursos tecnológicos necessários à comunidade, mas que aos poucos vai atraindo o interesse dos jovens que, conseqüentemente, vão deixando de lado atividades tradicionais de seu povo em função da utilização de novas atividades de uma outra identidade cultural. Entretanto, a educação escolar surge como uma possibilidade de se impor contra a descaracterização cultural dos povos indígenas. É o caso da Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, oferece ensino escolar para a comunidade, se apoiando em conceitos de interculturalidade, a escola se organiza em torno de um projeto político pedagógico que favorece o desenvolvimento dos jovens Krahô no contexto educacional.

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

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

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

A interação dos saberes tradicionais e com os saberes escolares, é aceita dentro de uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, que acontece na propedêutica dos conteúdos da educação indígena, como por exemplo, ao abordar temas como desenvolvimento sustentável e globalização, os assuntos podem ser discutidos e relacionados com a cosmologia Krahô, “[...] para este povo, todos os elementos do universo estão interligados, uma realização do hoje será refletido no amanhã” (MACEDO, 2015. p.84), esta concepção pode ser entendida como uma ideia aprofundada de globalização. Para essa autora, as ações da Escola 19 de Abril tem procurado estabelecer interações entre escola e sociedade. Entretanto, a efetivação de uma escola

indígena diferenciada enfrenta algumas inviabilidades quando deparada com a forma não indígena ocidentalizada de conceber a “educação”.

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

Outro exemplo de impasse do contexto intercultural escolar Krahô é a noção de lugar, espaço e território. Na escola, o ambiente é formal e fechado, os limites são estabelecidos pelas paredes e portas das salas de aula. Porém a noção de espaço para os indígenas Krahô é expandida, o território Krahô não tem estes limites, porque este lugar faz parte de sua casa, portanto, sendo a escola dentro da aldeia, a circulação de outros membros da comunidade nos locais onde são desenvolvidas as aulas e outras ocorrências da escola é aceita com naturalidade, esta situação é impensável nas escolas não indígenas das grandes cidades, até mesmo por uma questão de segurança.

Estas características observáveis na educação escolar indígena Krahô, demonstra a importância da abordagem intercultural para promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre a outra, ao mesmo tempo em que favorece a um ambiente de respeito às diferenças, de solidariedade e de justiça social.

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

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

É importante ressaltar que na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, a disciplina Língua indígena ensina Mêhĩ Jarkwa, a língua materna do povo Krahô. Relacionando o elemento lúdico-corporal do povo Krahô enquanto saber indígena com os saberes escolares que tratam da cultura corporal de movimento, podemos constatar que diferentes disciplinas podem abordar esta temática. Vejamos as disciplinas da Proposta Pedagógica da Educação Indígena (SEDUC, 2013) citadas acima, a corporalidade Krahô pode aparecer como conteúdo pedagógico tanto na Educação Física, como no Esporte e Lazer e em Arte e Cultura, vai depender do enfoque que o professor pretende atribuir ao assunto.

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Com o propósito de descobrir qual a contribuição da Educação Física para educação escolar indígena Krahô, no sentido de valorizar, preservar e resgatar os saberes tradicionais deste povo acreditamos que a etnografia, enquanto abordagem metodológica, seja a mais apropriada para esta finalidade. Neste seguimento, o objetivo deste capítulo é explicar como foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos para o alcance dos resultados, como também apresentar os principais autores que fundamentaram a discussão teórica deste estudo.

Síntese Metodológica

A nossa pretensão, com este estudo, foi discutir sobre as contribuições da Educação Física para educação escolar indígena Krahô e, ao longo do percurso, apresentar uma abordagem pedagógica apropriada às especificidades deste contexto, capaz de oferecer um referencial curricular para o ensino da Educação Física Escolar Indígena Krahô numa perspectiva intercultural e bilíngue.

Para o alcance de nossas metas, também contemplamos os objetivos específicos de registrar as atividades lúdicas do povo Krahô, desde aquelas que já não são conhecidas pela juventude da aldeia, até as praticadas atualmente na comunidade, analisar as atividades corporais e culturais do cotidiano Krahô, seus significados e sua aplicabilidade ao contexto educacional, como também verificar os conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física da educação escolar indígena Krahô.

Visando à construção da temática desta pesquisa, respeitamos o princípio da autodeterminação recomendado pelo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), este fundamento concede aos povos indígenas o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de

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

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como etnográfico, uma modalidade de investigação das ciências sociais que surgiu a partir da antropologia cultural e sociologia qualitativa e se encontra na família da metodologia interpretativa e qualitativa. De acordo com Geertz (1989), a etnografia tem a tarefa de interpretar tudo que possa ser expresso pelo ato simbólico, que é o papel da cultura humana. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas (GEERTZ, 1989, p. 20).

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

Foto 1: Atividades festivas e ações educativas na aldeia Manoel Alves Pequena.



Fonte: Francinaldo Leite (2016).

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

Entrevistas abertas: Foram realizadas entrevistas abertas, com o propósito de coletar informações relevantes para pesquisa, realizamos entrevistas com membros da comunidade, professores indígenas e profissionais da educação não indígenas ligados à Escola Estadual Indígena 19 de Abril e lideranças indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno.

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

instrumento tornou possível a compreensão e a interpretação itens como ritos, jogos, brinquedos e conteúdos escolares. Fizeram parte da pesquisa, na qualidade informante, professores indígenas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril e lideranças indígenas e membros da comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno.

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



Fonte: Francinaldo Leite (2016).

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

Caderno de Campo: Neste instrumento ficaram registradas informações, observações, bem como as reflexões que surgiram durante toda a pesquisa. O caderno de campo foi utilizado como uma forma de registro de tudo o que se diz respeito aos assuntos pesquisados: entrevistas,

materiais, observações, apontamentos, datas, dados de bibliografias consultadas, endereços, transcrições sintéticas de livros, revistas, visitas, apontamentos e orientações.

OS AUTORES E SUAS TEORIAS

Para discorrer sobre a temática, utilizamos como principais autores, Julio Cezar Melatti (1978; 2007 & 2009), Curt Nimuendajú (2001) e Darcy Ribeiro (1995), antropólogos que desbravaram o interior do Brasil e estudaram as etnias indígenas, incluindo os povos Timbira, entre eles os Krahô. Esses estudos, nos permitiu discutir a historicidade dos povos indígenas e o processo de ocupação do território brasileiro. Com o objetivo de fundamentar nossas reflexões sobre a territorialidade Krahô, utilizamos os geógrafos Marco Aurélio Saquet (2009) e Yi Fu Tuan (1983). Para Tuan (1983), a afeição pela pátria e o vínculo afetivo pela terra, são características humanas. Já Saquet (2009), defende em sua abordagem que o território se relaciona com a cultura, a economia e a política, aspectos relacionados aos processos de desterritorialização, territorialização e reterritorialização em que os grupos sociais enfrentam ao longo dos tempos.

Os saberes tradicionais Krahô são inerentes à sua identidade cultural. Para compreender essa asserção, exploramos o conceito de identidade do teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006), que discute sobre as consequências da globalização para as identidades culturais. De acordo com Hall (2006), na medida em que as identidades culturais entram em contato com outras culturas externas, elas tendem a se enfraquecer, dando origem a outras identidades híbridas.

Ainda sobre identidade cultural, utilizamos o autor com formação em direito e economia Boaventura de Sousa Santos (1994), para discorrer sobre as relações de poder entre dominador e dominado, onde o conceito de identidade assume o papel classificatório e discriminador. Estas discussões não seriam possíveis sem que antes não estabelecêssemos um conceito de cultura coerente com os autores de base deste estudo, neste sentido, coube aos pressupostos teóricos do antropólogo americano Clifford James Geertz (1989 & 2002), dar suporte para nossas discussões. Ao definir cultura, Geertz (1989) concebeu a frase: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Segundo a definição de Geertz (1989), as representações simbólicas das atividades humanas é o substrato da cultura, que por intermédio da interpretação seus significados são revelados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), a Educação

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

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

Os PCNs (1997) e o RCNEI (1998) estão fundamentados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), que define e regulariza a organização da educação do Brasil e está embasada nos princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Documentos e leis que asseguram direitos para a educação escolar indígena. A LDB (BRASIL, 1996), determina que os objetivos da educação indígena sejam fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, manter programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, Art. 79).

Temos nos autores da área de Educação Física, os embasamentos teóricos que nos permitiu discorrer sobre o desenvolvimento histórico das abordagens pedagógicas e metodológicas da Educação Física. Neste seguimento, discutimos os estudos de Suraya Cristina Darido (2001 & 2003), a autora que também foi colaboradora para o PCN (PCNs, 1997) da Educação Física, nos ofereceu referências que subsidiaram as discussões acerca do desenvolvimento histórico das diferentes concepções pedagógicas utilizadas na Educação Física para o contexto escolar (DARIDO, 2001)

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

Ainda a respeito das abordagens pedagógicas e não somente sobre, o autor brasileiro Jocimar Daolio (1995; 2004 & 2007), favoreceu à esclarecer questões norteadoras deste estudo, como o ensino da educação física numa perspectiva cultural e suas possíveis contribuições para o processo educacional indígena Krahô. Segundo Daolio (2004), a Educação Física atua sobre as manifestações corporais humanas, que são expressões eminentemente culturais, sendo a dinâmica cultural uma grandeza simbólica e variável de uma comunidade para outra. Por esta razão, não cabe à Educação Física controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares ou o esporte, mas respeitar elementos como a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

Nas manifestações da corporalidade estão contidas as atividades lúdicas ou o elemento lúdico ou, ainda, o “jogo”, expressões equivalentes. Para esta discussão, Johan Huizinga e sua obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2005), nos ajudaram a compreender este tema dentro de um contexto cultural. De acordo com Huizinga (2005), os ritos e os mitos são alicerçados sobre o elemento lúdico e fazem parte da cultura humana. Esta concepção também é defendida pelos autores Gisela Wajskop (2001) e Gilles Brougère (2001), que defendem o jogo, a brincadeira e o brincar com produtos da história e da cultura da criança. Afirmções que justificam a relevância de nosso estudo quando aplicado ao contexto indígena Krahô.

Para a tarefa de discorrer sobre os saberes tradicionais do povo Krahô, representados pelos seus ritos, seus mitos, seus jogos, pintura corporal, na organização social e cosmológica e na expressão da língua materna. Recorremos aos estudos de Francisco Edviges Albuquerque, que realiza um trabalho de preservação da língua Krahô, através da construção de livros didáticos e apoio educacional para o povo Krahô. De acordo com Albuquerque (2014), cada povo indígena possui tradições culturais próprias, que se revela em uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO INDÍGENA KRAHÔ

Os acontecimentos históricos que marcaram a sociedade brasileira no século XX, provando transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetaram e influenciaram todas as camadas da sociedade, inclusive no contexto educacional. Na escola, o ensino da Física foi diretamente influenciado, exigindo mudanças de comportamento e concepções nos conteúdos e no ensino. Para entender os paradigmas históricos e as perspectivas de ensino, começamos pelos anos 60, quando a Educação Física escolar estava pautada no modelo de ginástica europeu, onde o principal objetivo era desenvolver nos jovens estudantes brasileiros, corpos saudáveis e movimentos harmoniosos.

A partir da década de 1970, a Educação Física recebeu forte influência da área médica, comprometida com o desenvolvimento da saúde, esta concepção era compactuada com os militares que governavam o país, pois para eles era interessante uma juventude fisicamente apta e nacionalista (DARIDO, 2003). Foi nesta mesma época que os esportes passaram a ser objetivados, pois ao inserir nos estudantes valores esportivos, era também possível se aproximar dos mesmos conceitos de saúde e nacionalismo preteridos pela geração anterior, onde valores estéticos e o patriotismo estão relacionados com o conceito de educação procurada pelos militares (BETTI, 1991).

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

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

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

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

Abordagem Higienista: Nesta concepção, dominante no Brasil até década de 1930, a preocupação central eram os hábitos de higiene, a melhoria das capacidades orgânicas e a qualidade do movimento corporal (DARIDO, 2003). Inspirada no método europeu de ginástica procurava capacitar indivíduos à indústria e à prosperidade da nação. Esta perspectiva de ensino em Educação Física, ainda é fortemente defendida em algumas escolas brasileiras, quando os professores não conseguem desarticular a escola da meta de inserir o aluno no mundo do trabalho, todos nós já escutamos a famosa frase “o estudo prepara para o futuro.”, que se encaixa perfeitamente nos interesses das grandes empresas que enxergam as escolas como produtoras de mão de obra cada vez mais barata, para uma sociedade capitalista ocidentalizada, compreendemos que isto seja reconhecido como “progresso”, mas numa comunidade tradicional, significa a extinção social.

Podemos até visualizar as consequências de uma Educação Física higienista numa escola indígena Krahô, visto que os interesses do capitalismo são a principal causa da destruição dos recursos naturais que afetam a terra indígena Krahôlândia. A exemplo do MATOPIBA¹, que avança no estado do Tocantins em direção aos territórios indígenas, incluindo o território do povo Krahô, já contornado pela devastação ambiental proporcionada pelo agronegócio. Portanto, não é difícil de deduzir que, uma Educação Física escolar indígena a serviço do MATOPIBA, estaria certamente objetivada a descaracterizar e destruir a cultura do povo Krahô.

¹ Região considerada a grande fronteira agrícola nacional da atualidade, o Matopiba compreende o bioma Cerrado dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia e responde por grande parte da produção brasileira de grãos e fibras. Fonte: <https://www.embrapa.br/tema-matopiba> Acesso em: 22/09/2016

Abordagem Militarista: As tensões no mundo se voltam para as guerras, o interesse de possuir uma juventude saudável e forte, disposta a defender sua pátria, é o que sustenta as aulas de Educação Física, completamente biologicista. De acordo com Ferreira (2013), esta fase vai de 1930 à 1945, quando a relação “aluno-professor” abandona a postura “paciente-médico” da abordagem Higienista, e passa a vigorar como “recruta-sargento”. No tocante ao ensino escolar da Educação Física, esta é a fase da seleção dos mais habilidosos e fisicamente privilegiados, para tanto, a figura centralizada no professor representava a autoridade, que obrigava os alunos a repetir os exercícios em busca de aperfeiçoá-los e melhorar o condicionamento físico, tudo em busca de desenvolver a disciplina, a obediência, o civismo e o patriotismo.

Na época atual, também existem professores simpatizantes do militarismo na Educação Física. Não é difícil encontrar posturas conservadoras, que pregam respeito às autoridades e às hierarquias da escola. A formação de filas e colunas, a organização e a ordem são as evidências deste comportamento, juntamente com o método de ensino dos exercícios calistênicos¹² repetitivos. Uma postura profissional encontrada hoje nas escolas é o conservadorismo religioso, apesar de não ser incluídos na abordagem militar pelos autores, optamos em discutir nesta parte do trabalho, por acreditar que o comportamento observado se assemelha aos militares, porque empregam conceitos de disciplina e obediência às representações da religiosidade na sua metodologia. Muitas vezes são impostas restrições através de dogmas, também é observável o preconceito à cultura e à cosmologia dos povos indígenas por parte de algumas denominações religiosas. Esta postura pode ser danosa, principalmente para crianças indígenas, que podem entrar em conflito de forma precoce ao procurar compreender sua personalidade ainda em formação, sua auto aceitação como pessoa e seu pertencimento a um povo indígena.

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

O estilo de vida americano (*american way of life*), foi importado para escola e a sociedade brasileira passou a incorporar tendências da moda americana, afirma Courtine (*apud FERREIRA, 2013*). Possivelmente, o cinema dos Estados Unidos teve um papel principal e serviu para ditar moda e padrões de estética corporal no Brasil, assim como em outros países do mundo. Assim sendo, a abordagem pedagogicista, parece ter a intenção de conectar a Educação

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

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

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

Para a escola indígena, esta relação desproporcional de poder, impõe às comunidades indígenas, uma cultura brasileira ocidentalizada e colonizadora. Esta relação vai se intensificando à medida em que os meios de comunicação vão se popularizando e adentrando no cotidiano dos povos indígenas. O papel dos professores, para o correto direcionamento pedagógico dispensado às relações multiétnicas, é de fundamental importância, quando a escola tem como objetivos resgatar e preservar o patrimônio cultural tradicional dos povos indígenas, em razão da relação conflituosa proporcionado pelo o choque entre as culturas.

Abordagem Esportivista: De acordo com Darido (2003), este movimento ganhou força após o golpe de estado de 1964, que colocou os militares no poder. Nesta concepção pedagógica, o esporte é um sustentáculo ideológico para apresentar ao mundo a prosperidade do país, como forma de promover o regime de governo e de eliminar as críticas internas. Segundo Castellani Filho (*apud* DARIDO, 2003), a intenção dos militares era usar a educação física para construção de um modelo de corpo apolítico, reprimindo os jovens das questões sócio-políticas que afetavam o país.

Como explica Ferreira (2013), a tendência Competitivista, também é conhecida como Mecanicista ou Tecnicista, e ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física Escolar. É uma das tendências mais utilizadas nas escolas brasileiras, em decorrência dos programas de iniciação esportiva que funcionam nas próprias escolas. As famosas escolinhas esportivas visam a formar equipes para competições escolares, o que implica a uma postura

esportivista por parte dos professores, que utilizam suas aulas de Educação Física para selecionar os alunos mais habilidosos para o time da escola, quando não usam a própria aula de Educação Física escolar para treinar seus “alunos-atletas”, metodologia que tem como consequência a exclusão dos demais alunos, que se sentem discriminados pelo seu professor e pelos demais colegas de classe.

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

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

O que dizer deste tipo de abordagem numa escola de uma aldeia indígena Krahô? Vejamos a corrida de tora, por exemplo, uma atividade aparentemente esportiva, onde duas equipes competem com todas suas forças para finalizar em primeiro lugar o percurso a ser percorrido, revezando-se na tarefa de carregar nas costas toras de até 150 quilos. Esta seria uma descrição de um não indígena ao assistir o evento, as corridas de tora são uma das principais atividades presentes nos ritos Krahô, onde as comparações com os esportes não indígenas param por ai, pois o ambiente é de cooperativismo desde a fase preparatória, a comunidade inteira se envolve nos trabalhos, a cooperação é uma praxe que se repete até nas comemorações das equipes vencedoras da corrida de tora, é uma comemoração contida, respeitosa e coletiva. Como explica o professor indígena Roberto Cahxê Krahô: “Nós fazemos a festa juntos, nós comemoramos juntos, todos somos vencedores” (CAHXÊT KRAHÔ, 2016).

Analisando as corridas de tora sobre outra perspectiva, podemos afirmar que não é possível associá-las a qualquer competição esportiva, pois é uma manifestação corporal dos saberes tradicionais do povo Krahô carregada de valores simbólicos. Neste ponto de vista, o antropólogo Julio Cezar Melatti (MELATTI, 1978), estudou os ritos Krahô e analisou os

significados da corrida de tora, segundo sua explicação, os Krahô atribuem à tora, diferentes significados, como animais, o vapor, a casca do ovo, o caixão de defunto, ao nome do grupo que a corta; Nos sonhos, as toras são associadas a animais abatidos; Na mitologia, as toras seriam da região celeste, asteroides; foi por intermédio das toras que o fogo chegou na aldeia; o mundo subterrâneo seria o ponto de partida das toras, o lugar de onde emergiriam os porcos-queixada, as voltas no pátio representaria a corrida dos porcos-queixada pela superfície.

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

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

Da mesma corrente psicológica, podemos atribuir muitos desses aspectos à abordagem psicomotora, de acordo com Ferreira (2013), nesta tendência, a saúde é tratada de forma indireta através de atividades que desenvolvam os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos, as aulas são práticas, numa visão não biologicista e, porém, individualista de saúde. Nesta perspectiva, a Educação Física escolar teria a função de preservar a condição humana. Onde vemos um conceito de “cultura” ainda é biológico, o mesmo das concepções tradicionais higienista, militarista e esportivista.

Em 1992, o livro “Metodologia da Educação Física”, mais conhecido por acadêmicos da área como o “Coletivo de Autores”, proporciona um avanço em direção à uma concepção que não se apoia na biologia para justificar a Educação Física na escola, é a abordagem crítico-superadora, que parte do pressuposto de que a sociedade brasileira é dividida em classes sociais,

e a Educação Física tem como objetivo contribuir para reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade, cooperação e a emancipação aconteceria pela liberdade na expressão dos movimentos, impedindo a submissão das classes populares às classes dominantes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

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

Outro conceito de “cultura” foi pensado por Mauro Betti (BETTI, 1991), no livro Educação Física e Sociedade (1991) é uma abordagem sistêmica. Nesta tendência, de acordo com Darido (2003), Mauro Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores exercem função sobre os níveis inferiores, a exemplo das secretarias de educação, que controlam a escola, que controlam os professores, esta relação também acontece na ordem inversa. De acordo com Betti (1991), a Educação Física tem a finalidade de contribuir na formação de cidadãos, que irão usufruir, partilhar, produzir e transformar as formas culturais da Educação Física, na citação abaixo, é exemplificado como este processo pode acontecer:

Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível “[...] aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo” (BETTI, 1991, p. 286). Daolio (2003) comenta que Betti (1991), ao publicar “O que a Semiótica inspira ao ensino da Educação Física”, e discutir autores como Saussure, Barthes, Peirce, Bourdieu, Ricouer e Léontiev, aprofundou o conceito de cultura ao introduzir a questão semiótica na Educação Física, visto que Geertz influencia alguns autores desta teoria que também tem como objeto o universo simbólico.

No âmbito da Educação Física, temos Jocimar Daolio como um dos principais autores que se propuseram a discutir o conceito de cultura apresentado por Geertz (1989). Na tentativa de explicar a Educação Física numa abordagem cultural, Daolio (2004) sugere que este processo se passa pela concepção de ser motor, ser psicológico, ser social e ser cultural, onde o ser

cultural não anula as dimensões motoras, psicológicas e sociais, mais abarca todas elas numa relação dinâmica:

Figura 1: Formato das dimensões em espiral



Fonte: (DAOLIO, 2004, p. 40).

Apropriando-se deste entendimento, em que estas dimensões motora, psicológica, social, são englobadas pela dimensão cultural, podemos constatar que na Educação Física do contexto indígena, a abordagem cultural pode também está presente quando as contribuições para o desenvolvimento saudável da criança indígena são observadas, quando as habilidades motoras e os aspecto psicomotores dos alunos indígenas estão sendo estimuladas, quando as vivências esportivas no contexto escolar indígena estão sendo significativas, quando a aptidão física para realização das atividades da vida diária da aldeia estão sendo proporcionadas, quando os jogos e as brincadeiras oportunizam o respeito, a cooperação e a solidariedade, quando a expressão corporal e a comunicação permite o exercício da cidadania, quando a Cultura Corporal de Movimento em toda a sua diversidade permite a expressão da cultura e da identidade indígena.

Conteúdos para Educação Física Escolar Indígena Krahô

Um marco importante para o ensino da Educação Física, no que se diz respeito a abordagem pedagógica, foi o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que trouxeram como diferencial, o objetivo claro de preparar os jovens brasileiros para o exercício da cidadania. Além de propor conteúdos como referenciais curriculares em todas as disciplinas, mas ao discutir o papel da Educação Física na escola, situou-a como pertencente a

área de “Cultura Corporal de Movimento”, responsável por um bloco de conteúdos específicos, que seriam: Conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1997).

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

A abordagem proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é de grande importância para nosso estudo, visto que o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria de Ensino Fundamental, também se preocupou em oferecer ao ensino escolar dos povos indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998. O RCNEI é o PCN aplicado ao contexto indígena, e tem sua magnitude para a educação escolar indígena, ao propor fundamentos que se baseiam na multiétnicidade, pluralidade e diversidade cultural desses povos tradicionais do Brasil:

Toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. Ailton, liderança Krenak, MG. (BRASIL, 1998. p. 22). O respeito e o direito às diferenças são exigidos no Brasil pela Constituição Federal de 1988, que dispõe em seu artigo 5º, caput, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei:

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

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

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

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

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

- 1) Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- 2) Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- 3) Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- 4) Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, Art. 79).

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) concordam ao situar a Educação Física na área de “cultura corporal de movimento”, confirmando o conhecimento sobre o corpo, os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas e as atividades rítmicas e expressivas como conteúdos em comum, acrescentando ao contexto indígena “os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc.” (RCNEI, 1998, p. 322). Nesta perspectiva, podemos presumir um currículo da disciplina Educação Física escolar abrangendo a cultura corporal de movimento do próprio grupo (para este estudo, a cultura corporal de movimento do

povo Krahô); a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas; a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional).

Para propor os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento do povo Krahô, podemos nos fundamentar no RCNEI (1998) e fazer as devidas adequações. Partindo desse princípio, são considerados conteúdos todas as formas de atividades lúdicas tradicionais, assim como as atividades laborativas que fazem parte do cotidiano das aldeias; as modalidades de esportes que fazem parte do evento esportivo: “Jogos Tradicionais do Povo Krahô”; os eventos festivos que envolvem danças, ritos e representações que tem movimento corporal como forma de expressão, a exemplo da tradicional corrida de toras dos povos Timbira; saberes tradicionais relativos à cultura corporal de movimento sejam em princípios filosóficos, cosmológicos ou científicos, sejam em aspectos práticos ou teóricos, acerca de alimentação, atividade física, saúde e qualidade de vida, higiene, aspectos peculiares presentes nos ritos, nas danças, nos esportes, nas ginásticas, nas lutas, nas ginásticas. São todos, valiosas temáticas para serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física no contexto indígena Krahô.

A Cultura Corporal de Movimento de outros povos indígenas deve aparecer nos planejamentos da Educação Física escolar indígena, uma vez que existe o interesse dos povos indígenas em conhecer outras culturas, as culturas de seus “parentes” (termo utilizado para se referirem à indígenas de outros povos). No estado do Tocantins, são oito etnias indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros. São povos situados em diferentes regiões, em terras indígenas oficialmente demarcadas. Cada povo, com sua singularidade cultural, mas orientadas pelos mesmos princípios educacionais de interculturalidade (SEDUC, 2016).

Somado às práticas da cultura corporal de movimento dos outros povos indígenas do Tocantins, podemos acrescentar como conteúdos para Educação Física indígena Krahô, as modalidades de outros povos indígenas como por exemplo de atividades, encontramos o Caingire do povo Kaingàng, a Carreira à cavalo dos Kadiwéu, o Apãnare dos Xavante. (DACOSTA, 2005) No capítulo 5, apresentaremos várias atividades que constam nos Jogos Indígenas. A realidade da maioria dos povos indígenas do Brasil é de contato com a cultura brasileira, os povos que vivem isolados são raros, nestas circunstâncias a influência entre as culturas é inevitável para os dois lados, destas relações multiétnicas, um dos interesses principais, no âmbito da Cultura Corporal de Movimento brasileira, está no futebol. Segundo Damatta (1982), “O futebol praticado, vivido e teorizado no Brasil seria um modo específico,

entre outros, pelo qual a nossa sociedade fala, apresenta-se, revela-se, exhibe-se, deixando-se descobrir” (DAMATTA, 1982, p. 2).

O futebol é praticado por vários povos indígenas, incluindo os Krahô, que chegam a participar do campeonato municipal da cidade de Itacajá-TO. Também chamamos atenção para Capoeira, registrada como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, está presente na história do povo afro-brasileiro. A capoeira é ao mesmo tempo uma luta, um jogo e uma dança, portanto temos três motivos para ser incluída nas aulas de Educação Física indígena. Sobre a Cultura Corporal de Movimento do mundo, não podemos deixar de fora as modalidades olímpicas e paraolímpicas. De quatro em quatro ano, os Jogos Olímpicos são transmitidos para mais de 200 países, as emissoras de TV do mundo inteiro exibem em sua programação, informações, entrevistas, jogos e notícias (COB, 2016).

É importante que os povos indígenas não ignorem os Jogos Olímpicos, onde as multiculturas se misturam e a cultura do esporte aproxima até nações inimigas históricas em nome do olimpismo. E uma das maneiras de conhecer sobre as olimpíadas, é vivenciando atividades sobre as modalidades que fazem parte dos jogos olímpicos. A discussão sobre as abordagens pedagógica para o contexto indígena merece ser analisada com prudência, diante da finalidade de resgatar e preservar as manifestações culturais identitárias destes povos.

A preocupação com este tema se dá pelo fato de que, se uma escola indígena opta por projeto pedagógico descompromissado com os saberes tradicionais do povo que pretende “educar”, pode provocar ou, no mínimo, acelerar o processo de etnocídio, que é a destruição cultural de um povo. Se uma escola segue um modelo de ensino pautado no conteudismo, onde os esforços estão concentrados no alcance de metas de rendimento em concurso vestibulares ou outros tipos de processos seletivos, certamente os conteúdos significativos para esta comunidade escolar serão suprimidos em função de atender a interesses de terceiros, porém não desta população.

No âmbito da Educação Física escolar para as escolas indígenas, a necessidade de cautela reside nas tendências pedagógicas que vão de encontro aos fundamentos gerais da educação escolar indígena. Nesta lógica, torna-se necessário trazermos uma reflexão sobre os riscos em se optar por concepções inapropriadas para o contexto, por uma Educação Física em desajuste com a causa indigenista e com o valor das especificidades culturais da comunidade indígena que está inserida. De acordo com Darido (2001), para a Educação Física escolar, é fundamental considerar os procedimentos, os fatos, os conceitos, as atividades e os valores como conteúdos,

todos no mesmo nível de importância, para tanto é necessário descobrir quais produtos da atividade humana dever ser assimilados pelas novas gerações.

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

Todas estas observações são pertinentes ao analisar o planejamento escolar e o projeto político pedagógico da escola indígena, mas se revela de maneira concreta nas salas de aula ou nos espaços de aprendizagem onde o professor está em contato com os alunos, no caso da Educação Física, além das salas de aula, as quadras, campos, pistas e pátios das escolas são ambientes de aula. Os conteúdos da Educação Física para a escola indígena Krahô, devem oportunizar vivências dos saberes tradicionais enquanto patrimônio cultural Krahô, no próximo tópico discutiremos estas intenções dentro de uma perspectiva intercultural e bilíngue.

Educação Indígena Krahô Numa Perspectiva Intercultural e Bilíngue

O distanciamento de grandes centros urbanos favoreceu para que o povo Krahô preservasse aspectos importantes da sua cultura, no que se diz respeito à sua linguagem, como observamos em nossa pesquisa de campo, o bilinguismo ainda é uma realidade para os adultos e jovens das aldeias, sendo que muitas crianças ainda são monolíngues, visto que o Mêhĩ Jarkwa (a língua materna Krahô) é constantemente usada entre seu próprio povo, só havendo necessidade de usar o português, quando estão se comunicando com não-indígenas. Para Megale (2001), a educação bilíngue está dividida dois grandes domínios: a que é voltada para crianças do grupo dominante e aquela para crianças de grupos minoritários. No caso da educação Krahô, nas escolas indígenas existentes nas aldeias, como é o caso da Escola Estadual Indígena 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno, a educação bilíngue é para crianças de grupos minoritários, por serem povos tradicionais, mas há de se considerar que na escola, a maioria dos professores e todos os alunos são bilíngues.

Além do bilinguismo, outra característica da educação escolar Krahô são as relações multiculturais, já que existe constantemente a presença de educadores e outros profissionais não indígenas na comunidade, como também na escola. Mesmo para os moradores das aldeias mais distantes, o fluxo de indígenas deslocando-se para as cidades mais próximas, como Itacajá e

Goiatins é uma necessidade que se repete em função das demandas da comunidade, o que inevitavelmente proporciona o contato interétnico. A participação do povo Krahô em diferentes instâncias da sociedade nos remete a conceitos de “pluri” ou “multiculturalidade” e de “interculturalidade”, que ganham força nas relações entre grupos linguisticamente, socialmente e etnicamente diferenciados.

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

Para trabalhar, estudar ou propor ações educativas numa sociedade indígena como o povo Krahô, é indispensável conhecer seus saberes e suas tradições, mas para que saíamos de uma concepção de multiculturas é preciso compreender o modo de pensar, o modo de sentir, o modo de fazer e o modo de ser Krahô. Enxergar o mundo dentro da perspectiva do outrem, esta é a dinâmica da abordagem intercultural. Neste seguimento, a abordagem intercultural se propõe a promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre as outras, ao mesmo tempo em que favorece a um ambiente de respeito às diferenças, de solidariedade e de justiça social.

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

Expressão Corporal e Cultura no Contexto Indígena Krahô

Para os povos indígenas brasileiros, a noção de “pessoa” e a consideração do lugar do “corpo” são caminhos básicos para a compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades. Para estes autores, a noção de pessoa está fundamentalmente relacionada com a corporalidade enquanto idioma simbólico (SEEGER; DA MATTA; & DE CASTRO, 1979). Embora as sociedades sejam formadas por seres humanos, os papéis de cada indivíduo pertencente a uma determinada comunidade se distinguem de acordo com sua noção de pessoa. Quando observamos as sociedades ocidentais ou ocidentalizadas, percebemos que seus conceitos de pessoa estão centrados nos aspectos subjetivos e internos da mente, enquanto que, para os povos ameríndios, esta noção de pessoa tem como instrumento na corporalidade, superfície observável, mensurável e palpável. De acordo com Seeger, Da Matta e De Castro (1979), o corpo está presente nas teorias de concepção, teorias de doenças papel dos fluidos corporais, no simbolismo geral da sociedade, as proibições alimentares e na ornamentação corporal.

Portanto o sentido de pessoa está ligado ao corpo, e o simbolismo corporal é a linguagem básica estrutural social dos povos indígenas sul americanos. Esta afirmação se aplica ao povo indígena Krahô, para os quais a noção de pessoa está estritamente ligada à sua corporalidade. Esta relação de corpo, simbolismo e linguagem fica evidente durante as atividades de expressão cultural das aldeias. Onde a dimensão corpórea Krahô se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade, explicada pelo Coletivo de Autores (1992), que são: linguagem, trabalho e poder.

É linguagem nos gestos de comunicação presentes no simbolismo dos ritos, nas danças, nas pinturas corporais que representam os partidos do Inverno (Catâmjê) e do Verão (Wacmêjê). É trabalho quando desenvolve atividades laborativas para obtenção de alimentos, como no plantio da mandioca ou do milho, na habilidade com o arco e flecha para caçar animais, nos movimentos especializados para utilizar machado que corta a Tora que será usada nas corridas das festas e ritos. É poder quando se apropria das capacidades físicas e habilidades motoras para representações de lutas, nas preparações esportivas das disputas de Corrida de Tora, na captura ou na caça de animais, nas travessias dos rios de canoa ou à nado.

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

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

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

O Elemento Lúdico na Cultura Indígena Krahô

Segundo Wajskop (2001), as crianças assumem diferentes papéis e atribuem significados diversos às suas ações e aos objetos com os quais interagem nas brincadeiras, as escolhas são espontâneas e têm como a primeira limitação as regras da brincadeira, intrínsecas aos temas e papéis assumidos, ampliadas pelas possibilidades representativas dos objetos e acordos interpretativos estabelecidas, dessa forma a brincadeira é uma atividade voluntária e consciente. Quando uma criança ou um grupo de crianças decidem brincar, elas buscam no mundo que conhecem, as informações básicas que vão dar tema e estrutura à brincadeira, dialogam sobre as regras até concluir como ocorrerá, é uma convenção que precisa ser democrática, quando alguém não concorda, o protesto pode vir em forma de “birra”, choro ou ameaça de desistência por parte de algum membro ou do grupo inteiro, este apelo pode levar ao fim da brincadeira.

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

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

mundo infantil, mas também o adulto e seu contexto cultural. Por todas estas características, optamos por estudar o universo lúdico que engloba a brincadeira, o jogo e o brinquedo como uma atividade cultural, por isto, estritamente humana. Visto que uma infinidade de estudiosos tivera como ponto de partida outras abordagens, inclusive com animais. Portanto, neste ponto tomamos por referência, o conceito de cultura defendido por Geertz (1989, p.15), que a considera como um sistema simbólico que orienta e dá sentido à existência humana, sendo a característica capaz de diferenciar o ser humano dos outros animais.

Ao entender o universo lúdico como meio de expressão de cultura da criança pertencente a uma determinada comunidade, podemos também concluir que ao analisar um brinquedo de uma criança indígena, podemos conhecer mais sobre a cultura de seu povo. Ao utilizar os termos jogo, brincadeira e brinquedo, faz-se necessário salientar que estes termos aparecem como sinônimo para muitas situações, que estão contidos no conceito de atividade lúdica, expressão derivada da palavra ludus, que de acordo com Huizinga (2005), no latim corresponde a “jogo”:

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

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

No brinquedo estão depositados os traços de cultura deixados como herança entre as gerações, como também o fluxo das interações entre diferentes grupos étnicos, é possível encontrar entre as crianças brasileiras brinquedos e brincadeiras de origem europeia, africana e indígena, muitos brinquedos do Brasil, sejam produzidos artesanalmente ou pela indústria, são utilizados por crianças em todas as regiões do país, diferenciando-se apenas na forma de brincar e nas suas variações linguísticas. Por este motivo, ao observarmos os brinquedos e brincadeiras

Krahô, podemos identificar características em comum encontradas em outras atividades lúdicas de outros povos indígenas e não indígenas de outras regiões do Brasil.

De acordo com Huizinga (2005), ao tentar explicar o jogo, a psicologia e a fisiologia apontaram funções como descarga de energia excessiva, distensão após um esforço, preparação para exigências da vida, compensação pelos desejos insatisfeitos, formas de exercícios, reações mecânicas, impulso mecânico de dominar e competir, entre muitas outras razões para existência do jogo, mas estes métodos quantitativos das ciências naturais acabaram por ignorar o seu caráter profundamente estético, pois ao estudar o jogo e seu significado, esqueceu-se de abordar os próprios jogadores com questões, por exemplo, sobre a intensidade da fascinação em participar de uma atividade lúdica, porque é da capacidade de excitação de uma brincadeira que reside a própria essência do jogo, é no “divertimento” proporcionado que estão contidas todas as possibilidades da interpretação de significados do jogo.

Ao analisar o jogo pelo viés da cultura, podemos entender as atividades das sociedades humanas, sejam em seus primórdios, em condições mais primitivas de organização ou na pós-modernidade, todas estão inteiramente marcadas pelo jogo. Huizinga (2005) chama atenção para a presença do jogo no surgimento da linguagem, quando o homem brincava com essa maravilhosa faculdade de brincar de designar “[...] Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras” (HUIZINGA, 2005, p. 7). Dessa forma, o elemento lúdico esta presente na linguagem, na forma de parlendas, poemas e narrativas, ou simplesmente no senso de estética da língua falada ou escrita, estamos constantemente experimentando sensações ao nos comunicar e explorando possibilidades de expressão mais sofisticadas e mais prazerosas.

Neste campo do “jogo” também está presente no mito, lugar onde o homem primitivo procurou explicar fenômenos, a origem das coisas ou os acontecimentos históricos, como atos heroicos de seus ancestrais, narrativas carregadas de significados representativos de sua cultura, muitas vezes associados a um rito, expressados em danças, cânticos, orações e até sacrifícios.

De acordo com Huzinga (2005), os mitos e os ritos são concebidos sobre o alicerce do lúdico “[...] é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo” (HUIZINGA, 2005, p. 9). No caso do rito, existe uma representação que não se limita ao ato de imitar, o ato ritual é um ato cósmico com sentido de sagrado que se dá por total envolvimento e identificação. Por este motivo, a seriede ambientada durante as festas do povo Krahô, assim como o comprometimento com os elementos

que fazem parte dos ritos, são características que revelam o valor simbólico de cada ato. Vejamos por exemplo da Festa da Batata (Jàt Jõ Pĩ):

A festa de batata, é a festa tradicional Krahô, que acontece todos os anos. [...] De manhã cedo, os Hôxwa vão para o mato cortar a tora de batata. [...] Cortam duas toras grandes da mesma árvore, que foram derrubar e vão arrumar a tora que foi cortada. Arrumam com facão, para ficar bem bonita e bem feitinha. [...] No dia seguinte, bem cedo, os partidos do Inverno e do Verão vão carregar a tora de batata, que vai ser pintada com urucum. As mulheres vão pintar seus maridos com urucum. [...] Um índio velho coloca a perna em cima de tora de batata e canta bastante. As crianças vão correr primeiro com uma tora pequena. Depois os adultos carregam a tora pesada. [...] O homem que quiser brincar, fica na frente de jogador de batata, que vai jogando batata até acertar o homem, que sai da brincadeira e vai para o pátio, onde a brincadeira termina. [...] Os Hôxwa vêm novamente para brincar no pátio, perto da fogueira e terminam a brincadeira. [sic] Luciano Caprã Krahô (ALBUQUERQUE, 2012, pp. 23-33).

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

Além de ficar evidente a relação entre o rito Jàt Jõ Pĩ e o mito da origem do povo Krahô, a organização social e a cosmologia também estão envolvidos, o que confirma a afirmação de Melatti (1978), quando explicou que geralmente existe uma correspondência entre mito e rito. A austeridade da Festa da Batata não destitui o caráter lúdico da ocasião, pelo contrário, cada ato revela a presença do jogo, a começar pela presença do Hôxwa, o “palhaço” ou personagem cômico da cultura Krahô, que tem o papel de animar a festa (ARAÚJO, 2015). De acordo com Abreu (2015), cabe aos Hôxwa, cumprir com a tarefa de agir com alegria, ensinando o que é certo ao agir de forma errada, usando o riso e a imitação, o abraço e a conversa para pedir a cooperação nas festas e no cotidiano da aldeia.

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

fator que impulsiona está intimamente ligado ao regozijo em fazer parte dos atos do jogo. Na corrida de toras da batata, o jogo é uma constante, ora competitiva ora cooperativa. O jogo competitivo acontece na disputa entre os partidos Catãmjê e Wacmêjê, mas dentro dos próprios grupos o jogo é completamente cooperativo, na divisão de atribuições, no incentivo dos corredores e na alternância entre os carregadores das toras. Ao final da corrida, todos voltam a se reunir na celebração, e o elemento cooperativo envolve a todos que estão participando da festa, incluindo na preparação e partilha do paparuto (comida típica servida durante as festas).

O tom de brincadeira atinge seu apogeu quando todos se direcionam para a casa de Wÿhty¹⁴, onde serão arremessadas as batatas nos homens. O jogo consiste em acertar com as batatas. Nos cânticos e nas danças do rito Jàt Jõ Pĩ, o lúdico se apresenta na melodia das músicas e nos textos cantados em forma de poemas, que permitem às narrativas e os mitos se tornarem movimentos pela ocasião do corpo, dessa maneira, o ritmo é ditado pelos instrumentos e vozes e a expressão corporal permite sintetizar estes elementos simbólicos na integração da comunidade em torno de uma atividade lúdica de valor cultural.

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

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

- ❖ Na festa dos mortos, a tora é confeccionada com a madeira ôca;
- ❖ Na festa Ahpÿnre, a tora é pequena, cerca de 10 à 15 kg;
- ❖ Na de tora por partido, a tora pesa cerca de 50 kg;
- ❖ Na corrida Pàrtere, comemora a mudança das estações, a tora é pequena e com um pau no meio para apoiar;

- ❖ Na festa do milho, a tora é cortada de acordo com a altura do pé de milho;
- ❖ Na festa da batata ou Jàt Jõh Pĩ, nesta festa comemora-se os alimentos com a corrida de tora pesada, só pode carregar a tora quem passou a noite dançando em preparação para a corrida;
- ❖ Na corrida da Põõhy pre, que acontece de dois em dois anos, é preparado um rolo com melancia, abóbora, feijão e enrola com palhas de bacaba. O artefato é carregado por três pessoa;
- ❖ Na Festa Pàr co pê, homens e mulheres correm juntos, enquanto os homens correm as mulheres ajudam e vice-versa. A competição é entre os partidos, ao final é oferecido suco para todos que ajudaram a carregar as toras.

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

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

Jogos e Brinquedos do Povo Krahô

Cada cultura se dispõe de um “banco de imagens” e é com a referência dessas imagens que as crianças e os adultos podem ser expressar e captar outras produções. É o que afirma Brougère (2001), de acordo com sua explicação, isto ocorre porque os seres humanos não se contentam em se relacionar apenas com o mundo real, por isso precisam dominar mediadores indispensáveis, que são as imagens, os símbolos ou significados da cultura na qual estão envolvidos. Baseados nesta informação, procuramos compreender o jogo e o brinquedo enquanto manifesto da cultura, considerando suas dimensões funcionais e simbólicas, onde esta relação função-símbolo estão completamente ligadas e são indissociáveis ao brinquedo e à brincadeira.

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

Para compreendermos melhor o papel cultural dos jogos e dos brinquedos Krahô, podemos utilizar a análise de seus conteúdos interpretativos, para tanto, tomamos como premissa a distinção proposta por Brougère (2001), que consiste em dividir o brinquedo em seu aspecto matéria e sua possibilidade de representação. Esta fragmentação parece contraditória, dada o caráter indissociável das dimensões funcionais e simbólicas exercida pelos brinquedos, todavia esta reflexão torna-se necessária e pertinente no campo teórico da interpretação. Dessa maneira, utilizaremos os critérios estabelecidos por Brougère (2001), que analisa o brinquedo a partir do ponto de vista do seu aspecto material e sua significação da seguinte forma:

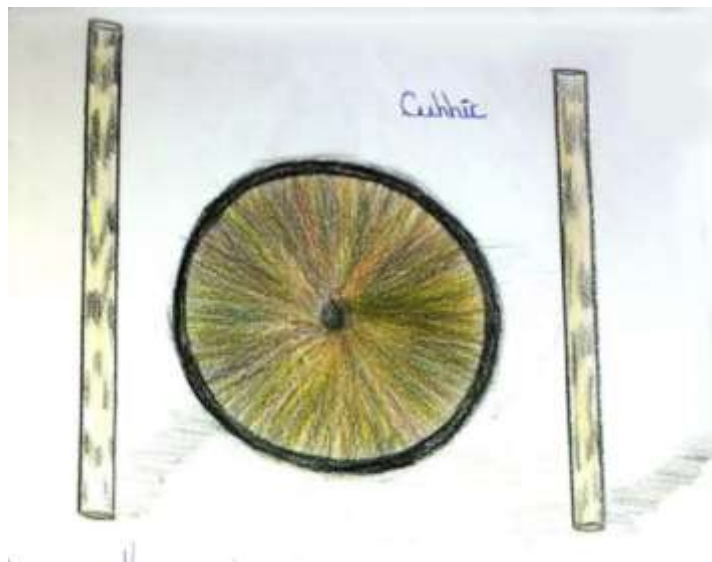
Aspecto Material: material, forma ou desenho, cor, aspecto tátil, aspecto odorífero, ruído ou produção de sons. Estes aspectos podem revelar a origem do brinquedo e outras características que o ligam ao contexto cultural em que foi desenvolvido, incluindo o território.

Significações: representação de uma realidade, modificações induzidas nessa realidade, universo imaginário representado, representação isolada ou que pertence a um universo e impacto da dimensão funcional. Neste plano dimensional do brinquedo, encontram-se os valores simbólicos que estão impregnados em sua estrutura, é neste domínio que se encontram informações interpretativas da cultura que ele representa. É nesta perspectiva que pretendemos analisar a atribuição do brinquedo dentro do universo lúdico Krahô. Para isto, utilizaremos o material didático produzido por alunos e professores indígenas Krahô para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril e os depoimentos realizados em nossa pesquisa de campo, de onde selecionamos seis brinquedos e cinco brincadeiras que apresentaremos e discutiremos a seguir.

Brinquedos Krahô

(I) Kuj tatak xâ, ou simplente “**Kuj**”, é um jogo tradicional do povo Krahô, o objetivo deste jogo é rebater o “Kuy” com um bastão o mais longe possível e assim ganhar o espaço da equipe adversária.

Figura 2: Kuj



Desenho: Ovídio Krahô

O **Kuy** é confeccionado com borracha, tem formato circular de 15 a 20 centímetros de diâmetro. Já os bastões são de madeira e medem cerca de 1,20 metros. Com uma jogabilidade peculiar, assemelha-se ao baseball no uso dos bastões e ao futebol americano quando observamos o objetivo de ganhar espaço no campo de jogo. Na disputa pela conquista do espaço no jogo do Kuy, afigura-se às batalhas por território que faz parte da história do povo Krahô. Ao conquistar o lugar da equipe adversária, os jogadores experimentam o sentimento de está protegendo sua terra e expulsando os invasores que pretendiam desterritorializar o seu povo, ao mesmo tempo em que arremessa para longe de seu lugar, o objeto (Kuy) indesejado.

Devido à sua relevância, o Kuj tatak xà foi incluído como modalidade nos Jogos Tradicionais do Povo Krahô. Nas aulas de Educação Física indígena Krahô, o Kuj pode ser incluído como o conteúdo esporte. Por ser uma modalidade de equipe, pode ser ensinado como jogo cooperativo e explorado o pensamento estratégico de posicionamento dentro do campo de jogo, dividindo as funções táticas para o desenvolvimento da jogabilidade efetiva. As opções táticas dentro dos esportes coletivos, podem funcionar como funções sociais dentro das comunidades e o campo de jogo como o território que compreende a terra indígena Krahôlândia, onde as atribuições de cada jogador são como as incumbências no trabalho para o cidadão indígena.

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

Figura 3. Ihkrã Kre Xa



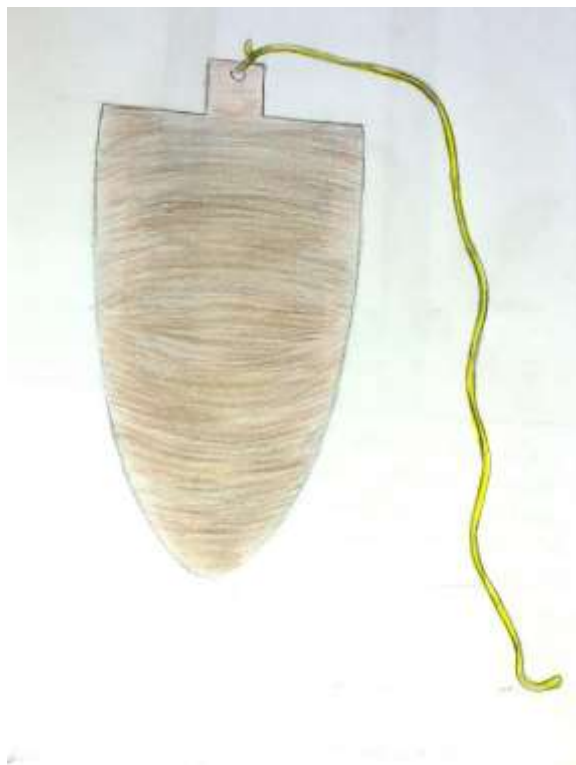
Fonte: Desenho: Carmem Lúcia

O **Ihkrã Kre xa** é produzido artesanalmente com cordão e pedados de madeira. A Educação Física pode se apropriar do Quebra cabeça Krahô para ensinar jogos cognitivos e estimulação da coordenação motora fina. Competências necessárias na produção de artesanato, que para os Krahô seve para a confecção de utensílios domésticos, peças ornamentais e ferramentas de trabalho. São cabaças, miçangas, maracás, flechas, cuias, colares, cofos, bordunas, vassouras, pulceiras, machadinhas, lanças, abanos, espanadores, tapitis e tantas outras produções que foram criadas em função das necessidades que surgem e foram sendo introduzidas como formas de expressão da cultura deste povo.

Certamente, para o aprendizado das técnicas é necessário o conhecimento e a habilidade com as mãos, são brinquedos como o Quebra-cabeça que estimula as crianças Krahô ao pensamento lógico e ao desenvolvimento de capacidades coordenativas requeridas no artesanato, na pintura e no desenho. É importante ressaltar o interesse dos Krahô no desenho artístico e na pintura como forma de expressão. Ao longo desta pesquisa encontramos ilustrações de livros e trabalhos escolares produzidos por alunos e professores Krahô, são trabalhos organizados esteticamente que demonstram o domínio de técnicas específicas, a exemplo das figuras que ilustram esta pesquisa.

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

Figura 4: Pea Homrê.



Fonte: Desenho: José Krahô

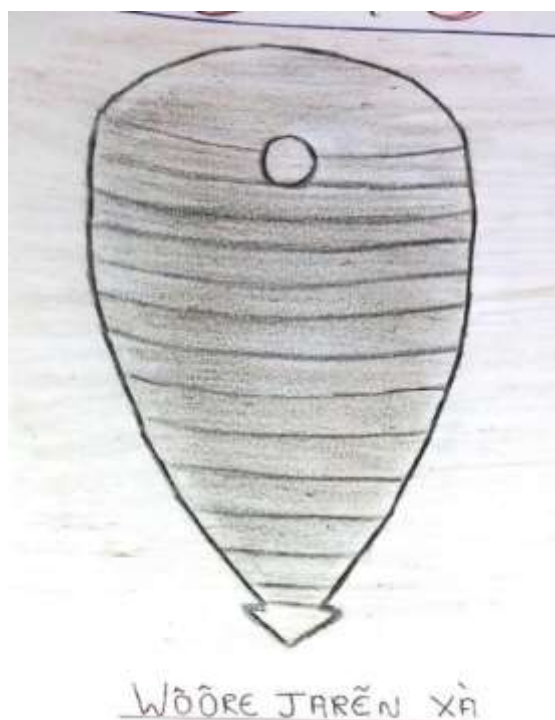
O **Pea Homrê** é esculpido em madeira. Os brinquedos musicais são frequentes entre os povos indígenas, geralmente os sons emitidos são representações de animais que fazem parte da biodiversidade da comunidade. No caso do Pea Homrê, o som produzido é resultado do atrito com o ar, como se fosse o mesmo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

A Educação Física pode contribuir para a manutenção dos saberes tradicionais Krahô, os brinquedos também representam sua cultura. Para as aulas de Educação Física, o professor pode explorar desde a confecção do Pea Homrê até a mobilização de brincadeiras rítmicas envolvendo o som do brinquedo e a partir desta atividade, contribuir no desenvolvimento de aspectos como ritmo e coordenação motora óculo manual dos educandos.

(IV) O Wôôre Jarêm Xà é o “Pião” dos Krahô: Sendo um dos brinquedos populares mais utilizados no Brasil, o Pião também faz parte da cultura Krahô. O Pião, enquanto brinquedo, pode até ser jogado em outras regiões do país e do mundo, entretanto as brincadeiras que são desenvolvidas com este brinquedo variam de um grupo de criança para outro, certamente

entre cada comunidade indígena, existem formas peculiares de brincar com o pião que revelam aspectos importantes de cada cultura.

Figura 5: Wôôre Jarêm Xà.

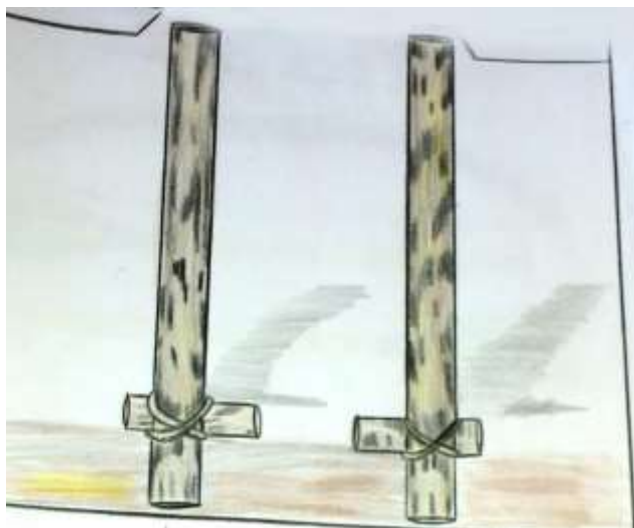


Fonte: Desenho: Batista Cuxy Krahô.

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

(V) Perna de Pau. Outro brinquedo encontrado na aldeia Manoel Alves Pequeno é a Perna de Pau. Construídas de madeira, as Pernas de pau tem a função de aumentar a estatura do brincante, que tem a difícil tarefa de se equilibrar e caminhar sobre as pernas de pau, se assemelhando a um gigante.

Figura 6: Perna de pau.



Fonte: Desenho: Rômulo Kroken Krahô.

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

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

Através de brincadeiras que explorem o equilíbrio dinâmico e estático, como a Pernas de pau, a Educação Física indígena Krahô pode contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio das crianças, uma dimensão psicomotora que permite ao educando realizar outros movimentos corporais ligados à sobrevivência e às atividades da vida diária da aldeia em que vivem.

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

Figura 7: Arco e Flecha.



Fonte: Desenho: Avonios Pyque Krahô.

Um das brincadeiras envolvendo o brinquedo Arco e flecha, é o tiro na estrada, onde o objetivo é atirar a Flecha o mais longe possível, o tiro realiza uma trajetória horizontal próximo ao chão e o vendedor, recebe as Flechas dos demais participantes como prêmio. Na brincadeira do Tiro na estrada, podemos identificar claramente a representação da realidade citada por Brougère (2001), quando observamos a trajetória da Flecha sorradeira e rente ao chão, certamente a procura de animais pequenos que habitam o cerrado tocantinense.

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

Figura 8: Alvo com desenho da Anta.



Fonte: Acervo do LALI (2016).

Para a brincadeira de atirar com Arco e flecha sobre um alvo, vemos a representação de uma anta na Figura 08, este alvo faz parte do material didático da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Vemos no desenho da anta três círculos que indicam os locais que devem ser acertadas as flechas, a pontuação maior é para o círculo mais “mortal” que é o olho, temos a zona de pontuação intermediária no tórax da anta e na parte de trás, o local menos apontável do jogo.

A imagem do guerreiro indígena lutando pelo seu povo está viva entre os Krahô. Atos heroicos tendo o manuseio do Arco e flecha como instrumento aparece nas narrativas e mitos do povo Krahô, como é o caso de Hecahô, o “guerreiro sem medo” que desbravava as matas e caçava animais para a aldeia (ALBUQUERQUE, 2012). Nesse sentido, o professor de Educação Física pode utilizar estas narrativas para planejar suas aulas, favorecendo uma aproximação entre o universo mítico que permeia a identidade cultural Krahô, e a partir de brinquedos e brincadeiras como o Arco e flecha, permitir a imaginação das crianças e a fluidez do elemento lúdico, como forma de fortalecer os saberes Krahô.

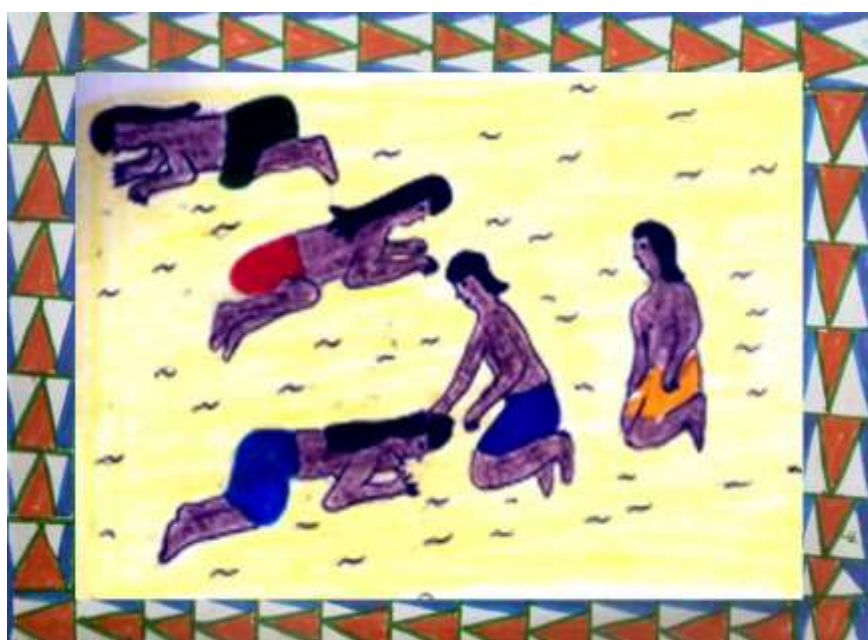
BRINCADEIRAS KRAHÔ

As relações interétnicas que acontecem no Brasil desde a chegada dos primeiros colonizadores até os dias atuais proporcionaram mudanças no modo de viver dos povos indígenas, entretanto podemos afirmar que “a recíproca é verdadeira”, visto que os povos de origem europeia ou africana que povoaram o território brasileiro também foram fortemente influenciados pela cultura indígena. Foram herdados dos povos indígenas saberes que influenciaram a culinária, a língua portuguesa, o folclore e os costumes do povo brasileiro em geral. Por conseguinte, as atividades lúdicas fazem parte deste universo cultural de trocas e aprendizagens.

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

(I) Brincadeira da Melancia

Figura 9: Brincadeira da melancia.



Fonte: Juliana Têrkewýj Krahô (KRAHÔ et al 2010, p. 3).

Esta brincadeira consiste em descobrir qual a melancia está madura, os “ladrões de melancias” batem na cabeça das crianças que fingem ser melancia e imitam o som das melancias, as melancias com som de maduras serão roubadas. A brincadeira acaba quando todas as melancias forem roubadas (JULIANA TÊRKEWÝJ KRAHÔ, KRAHÔ et al., 2010, p. 3).

A brincadeira consiste na representação das plantações onde são cultivados os alimentos que vão sustentar as famílias Krahô. Para garantir um bom plantio, cultivo e colheita, é necessário conhecer as características dos frutos para distinguir quando maduro, um fruto colhido antes da hora é desperdiçado. Outro ponto a ser observado neste jogo, é a presença do

“roubo” na roça. Este cuidado faz parte também do cotidiano das plantações, visto que animais ou mesmo pessoas podem subtrair as frutas e causar prejuízos à comunidade.

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

(II) O Gavião e a galinha

Figura 10: O Gavião e a galinha.



Fonte: Marcelo Xocco Krahô (KRAHÔ et al 2010, p. 4).

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

O que chama atenção neste jogo é a ação de proteger a família por parte da “galinha” que representa a mãe. Porque na sociedade Krahô a forma de organização social é de linha matriarcal e uxorilocal, isto significa que a mulher tem primazia de proteção da família e que após o casamento os conjugues vão morar na casa da mãe da esposa (ARAÚJO, 2015). Esta brincadeira tem como função a assimilação, por parte das crianças, das relações sociais presentes em uma sociedade matriarcal, no que se diz respeito ao papel de proteção familiar atribuído à mulher mãe Krahô. Na Educação Física Krahô, as relações familiares e a organização social podem ser fortalecida através do elemento lúdico corpóreo. Através da brincadeira do Gavião e a galinha.

(III) Tamanduá bandeira grande

O tamanduá terá uma criança em suas costas, para ficar grande, as outras crianças cutucam o tamanduá grande no meio do círculo e ele tentará pegá-las, quem for pego, fica fora da brincadeira (MICHEL HÃJHÁ KRAHÔ, KRAHÔ et al., 2010, p. 5).

Figura 11: Tamanduá bandeira grande.



Fonte: Michel Hãjhá Krahô (KRAHÔ et al 2010, p.5).

A relação com a natureza e, em especial, com fauna do cerrado é explorada neste jogo. A criança Krahô precisa aprender desde cedo quais são os animais presentes no seu território que oferecem riscos, como animais peçonhentos, animais que mordem ou ferem de qualquer outra forma quando ameaçados. Aprender a lidar com estes bichos e a caçá-los é uma questão de sobrevivência. A esperteza exigida ao cutucar o “tamanduá” da brincadeira, é a mesma que o caçador Krahô precisa para capturar animais nas matas. A agilidade e a rapidez do pensamento motor são qualidades que podem ser estimuladas nas aulas de Educação Física, além do conhecimento sobre a fauna e sobre a caça do tamanduá, são saberes valiosos para o contexto indígena Krahô, tanto para preservação como para manutenção das atividades tradicionais da comunidade.

(IV) Esconde-esconde

Meninos e meninas juntos no pátio, as meninas se escondem atrás das casas, no meio da estrada, ou outro lugar da aldeia. Os meninos vão procurar as meninas até encontrar todas. A

meninada gosta desta brincadeira nas noites de lua cheia (JOANINHA CAHHUR KWÝS KRAHÔ (KRAHÔ et al., 2010, p. 9).

Figura 12: Esconde-esconde.



Fonte: Joantina Cahhur Kwýs Krahô (KRAHÔ et al 2010, p. 9).

No texto acima é preciso evidenciar na própria “fala” da autora, uma jovem estudante Krahô, que explica a liberdade de brincar juntos, meninos e meninas, a qualquer horário, inclusive à noite. Ainda tendo como fator motivante, a lua cheia. Diferente do que vemos no contexto não indígena brasileiro, onde existem preconceitos e proibições quanto ao brincar. A criança Krahô exerce sua liberdade com muita propriedade, encontramos grupos de crianças correndo pelo pátio da aldeia, subindo em árvores, brincando livremente nos rios. Diante de tantas situações de violência já vividas pelo povo Krahô, aprender a se esconder na mata é um procedimento de segurança básico, neste jogo esta capacidade é aprimorada através do lúdico. Esta brincadeira pode ser vivenciada na Educação Física escolar indígena Krahô, como forma de estimular a concentração e a coordenação da visão da criança brincante que está na função de procurar e da capacidade de usar o corpo com inteligência para se esconder ou se “camuflar” nos arbustos do pátio, para a criança que cumpre a função de se esconder.

(V) Brincadeiras de luta

Os jovens se reúnem no meio do pátio, fazem uma roda e os lutadores ficam no meio, o objetivo é segurar e derrubar o oponente. Se um lutador é forte, ele sempre vencerá os demais. Mas é só brincadeira, ninguém fica zangado com o outro depois das lutas. Leonardo (TUPÊN KRAHÔ, KRAHÔ et al., 2010, p. 15.)

Figura 13: Brincadeira de luta



Fonte: Leonardo Tupên Krahô (KRAHÔ et al 2010, p.15).

A necessidade básica de combater corpo a corpo acompanha o homem desde os primórdios de sua existência, as formas de lutas estão presentes em Esportes de combate e Artes Marciais em todo mundo. Neste seguimento, o povo Krahô carrega consigo o seu passado guerreiro através das brincadeiras de lutas, também conhecidos como jogos de oposição, estas atividades aparecem como possibilidades de resgate de expressões culturais que ajudaram a escrever a história Krahô. As lutas são conteúdos da Educação Física por fazer parte da cultura corporal de movimento. Para o contexto Krahô, o professor pode utilizar como jogo de oposição ou brincadeira de luta, como arte marcial indígena ou como prática esportiva. Em atividades como as lutas, que são carentes de resgate na cultura Krahô, o professor de Educação Física pode ensinar o aluno a iniciação à pesquisa, os próprios alunos podem trazer estes saberes através dos seus parentes mais antigos e assim contribuir para os saberes tradicionais de seu povo.

Ao discutirmos o valor do jogo para a cultura Krahô, é necessário esclarecer que assentimos com Huzinga (2005), quando afirma que “[...] encontramos o jogo na cultura, como

um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUZINGA, 2005, p. 7). Diante das interpretações que nos propomos a desenvolver acerca dos jogos e brinquedos Krahô, temos a consciência de que a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, conforme nos explica Huizinga (2005), é impossível que o jogo tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo, uma vez que qualquer ser pensante é capaz de entender que o jogo possui uma realidade autônoma que está ligada ao divertimento, ao prazer, ao agrado e a alegria.

São estas virtuosas características do jogo que estão contidas nos saberes tradicionais do povo indígena Krahô e que se desenvolvem nas atividades simples ou nos eventos complexos de seu universo lúdico, sejam nos ritos ancestrais ou nas novas formas de manifestações culturais, a exemplo dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô.

JOGOS TRADICIONAIS DO POVO KRAHÔ COMO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA INDÍGENA KRAHÔ

Desde o início dos tempos, o corpo ou a corporalidade humana esteve ligada ao elemento lúdico, em muitos momentos sendo usada para sustentar discursos ideológicos. Esta prática se justifica pela capacidade do lúdico em mobilizar grupos de pessoas e até multidões. A partir do início do século XX, o esporte começou a tomar proporções internacionais com o surgimento e propagação de grandes eventos esportivos, como campeonatos mundiais das modalidades, os Jogos olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol. Influenciados por estes eventos, os povos indígenas se organizaram e, a partir da década de 1990, e começaram a realizar os Jogos Indígenas, com o objetivo de fortalecer a cultura, promover o diálogo entre os povos e mobilizar ações sociais.

Um dos principais legados dos Jogos dos Povos Indígenas para os povos indígenas do Brasil foi o efeito de mobilizar as comunidades a organizarem seus próprios jogos, e assim aconteceram diferentes aldeias indígenas em várias partes do país passaram a realizar seus jogos, dentro de suas próprias realidades e características culturais. Um dos exemplos de projetos com jogos bem sucedidos foi realizado pelo povo Krahô, são os Jogos Tradicionais do Povo Krahô, que já está na terceira edição e conta com o envolvimento da maioria das aldeias da terra indígena Krahôlândia, o evento tem atraído o interesse e aproximado o povo Krahô. De acordo com o organizador e liderança indígena Renato Yahé Krahô (YAHÉ KRAHÔ, 2015): “Os Jogos

tem o objetivo de proporcionar intercâmbio cultural, fortalecimento da língua, cultura e das políticas internas do povo Krahô.” Os jogos aconteceram em 2014, 2015 e 2016 na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Os Jogos Indígenas motiva o povo Krahô à aproximar-se e interagir festivamente, este sentimento fica claro nas conversas e entrevistas sobre o assunto, o participante na prova do Arco e flecha dos jogos deixa claro o seu envolvimento e expectativa sobre o primeiro evento: “no meu coração, fiquei muito alegre, feliz para o futuro” Euzébio Krahô (TV BRASIL, 2014). Já o Cacique da aldeia sede dos jogos, reconhece a contribuição dos Jogos Krahô para a educação dos jovens de seu povo: “[...] para preparar as nossas futuras gerações que estão vindo aí, porque hoje em dia, a gente quer que os dois conhecimentos, né? Porque respeitar um ao outro é conhecer qual que é a realidade “nossa” e a realidade que a escola ensina para nós (CACIQUE DODANIN KRAHÔ TV BRASIL, 2014).

No decurso de nosso estudo, tivemos a oportunidade de se fazer presente nos III Jogos Tradicionais do Povo Krahô, que aconteceram no período de 17 a 22 de agosto de 2016, na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Nesta edição, o evento contou com o apoio cultural do Governo do estado, Secretaria de educação esporte e juventude e comerciantes da cidade de Itacajá-TO (YAHÉ KRAHÔ, 2015). A programação dos jogos incluía atrações culturais e as disputas de provas em várias modalidades, nesta parte da seção, faremos um relato das atividades culturais realizadas nos III Jogos Tradicionais do Povo Krahô, como também, dissertaremos a respeito das provas esportivas que fizeram parte do evento:

(I) Lançamento dos livros Krahô: Antes da abertura oficial, aconteceu o lançamento dos livros Ciências Krahô, Gramática Krahô e Matemática Krahô, que fazem parte do projeto de apoio pedagógico à educação indígena Krahô do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins, que tem como organizador o Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Uma ação comemorada pela comunidade escolar, que agora poderá ampliar seu referencial didático.

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

O próprio Pierre de Coubertin, fundador dos Jogos Olímpicos da era moderna, comenta o valor simbólico do fogo olímpico: “Que a Tocha Olímpica siga o seu curso através dos tempos para o bem da humanidade cada vez mais ardente, corajosa e pura”²⁰. (QUEM DISSE, 2016).

Nos Jogos Krahô, o fogo é celebrado com danças e cânticos, em seguida veio a entrada das delegações representantes das aldeias que participam do evento, discurso das lideranças Krahô e apresentações culturais.

Foto 5: Acendimento da pira e da fogueira em celebração aos Jogos Krahô.



Fonte: Acervo do LALI (2016).

Modalidades Esportivas Krahô

(I) Futebol: Disputado entre equipes dos naipes masculino e feminino, apesar de ser uma modalidade de origem não-Krahô, é uma atividade que faz parte do cotidiano de muitas aldeias. Ao final das tardes, os jovens da aldeia Manoel Alves se direcionam para o campo que fica ao lado do círculo de casas da aldeia, enquanto que as crianças jogam no pátio. As mulheres também são participativas no futebol dos Jogos Krahô, assim como no cotidiano das outras aldeias. A prática do futebol é levado à sério na aldeia Manoel Alves Pequeno, onde existe uma equipe que tem um treinador indígena para conduzir os treinamentos, a equipe participa do campeonato municipal da cidade de Itacajá-TO.

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

atividade tomada por empréstimo da cultura não indígena, é sempre importante oportunizar a reflexão sobre a interculturalidade e o bilinguismo envolvidos nas práticas esportivas.

(II) Kuj tatak xà – O “Kuj” é um jogo tradicional Krahô, a inclusão deste como modalidade dos Jogos é uma forma coerente de preservar as manifestações da cultura indígena Krahô. Neste jogo, a equipe é formada por oito competidores que tem o objetivo de rebater o “Kuj” (um pedaço de borracha) o mais longe do campo de jogo, usando um bastão, o objetivo é ganhar campo de jogo, vence a equipe que colocar a outra para fora do campo. É um jogo que representa a disputa por território, um tema aberto ao diálogo interdisciplinar sobre as questões de territorialização-desterritorialização-reterritorialização do povo Krahô.

Foto 8: Disputa de Kuj tatak xà nos Jogos Krahô



Fonte: Acervo do LALI (2016).

O professor de Educação Física, através desta modalidade, pode ensinar a demarcação dos campos de jogo e fomentar interdisciplinaridade com a noção de território. Através da confecção dos bastões, trabalhar as normas, as medidas e a geometria, a pintura corporal e a pintura dos bastões são referências importantes para a divisão dos partidos Inverno e Verão que definirão as equipes em função da organização social do povo Krahô.

(III) Põhy pry japir xà. Comparável à modalidade olímpica Badminton e semelhante ao tradicional jogo de peteca²¹, na versão Krahô é confeccionada com palha de milho. Esta atividade exige um destreza motora específica para se posicionar e aplicar o “golpe” no artefato (Põhy pry japir xà), uma questão de coordenação motora global e orientação tempo-espacial que precisar ser dominada pelo jogador.

Foto 9: Disputa de Põhy pry japir xà nos Jogos.



Fonte: Acervo do LALI (2016).

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

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

Foto 10: Disputa de Arremesso da lança.



Fonte: Acervo do LALI, 2016.

O Arremesso da lança é um saber tradicional que acompanha os Krahô durante séculos e que está sendo resgatado por intermédio dos Jogos Krahô pode ser utilizada no processo educacional com mesmo sentido através da Educação Física. No seu planejamento, o professor de Educação Física pode incluir o Arremesso da lança com o objetivo de desenvolver aptidões físicas e habilidades motoras dos alunos, como também valorizar os saberes tradicionais Krahô. Os saberes envolvem desde a construção do brinquedo até seus significados para a cultura indígena Krahô.

(V) Corridas. As provas com corrida são disputadas no masculino e feminino, nas seguintes categorias: a) Corrida dos 200 metros – Realizada em uma das ruas que leva ao pátio central da aldeia; b) Corrida de revezamento com flecha 6 x 6 - São seis atletas com a meta de percorrer 600 metros ao redor do “pátio” da aldeia, sendo que cada atleta percorrerá 100 metros assim que receber a flecha; c) Corrida de fundo de 15 quilômetros.

(VI) Arco e flecha. O arco e flecha é uma atividade tradicional da maioria dos povos indígenas do Brasil, por ser um instrumento de utilidade tanto para a caça, como arma em caso de combate, por esta razão é um artefato que faz parte do passado guerreiro do povo Krahô e que ainda faz parte do cotidiano das comunidades como atividade lúdica e esportiva. Nos Jogos Krahô, o Arco e Flecha é disputado em duas categorias: a) Tiro ao alvo livre sobre o chão - O objetivo é fazer com que a flecha alcance a maior distância. O vencedor fica com as flechas do adversário. Esta prova assemelha-se ao tipo de caça do povo Krahô, pois muitos dos animais caminham sobre o chão do cerrado tocantinense, justamente a direção para onde as flechas são apontadas; b) Arco e flecha sobre a palha – Nesta prova é preciso ter pontaria para acertar o alvo, que é um monte de palha.

(VII) Natação - É uma disputa entre dois nadadores, as provas também são nos naipes masculino e feminino. A prova acontece no rio Manoel Alves Pequeno. Após atravessar, os nadadores finalizam a prova com o retorno à mesma margem que iniciou a travessia. O nado é uma prática do cotidiano Krahô, faz parte do elemento lúdico e dos saberes tradicionais necessários à sobrevivência do indígena, todavia a técnica é livre, não há preocupação com estereótipos a serem imitados, cada um realizada da sua forma pessoal. A aldeia Manoel Alves Pequeno pode contar com o Rio Gelado e o Rio Manoel Alves Pequeno bem próximos de suas casas, por esta razão, frequentam diariamente para tomar banho recreativo ou banho para higiene corporal.

(VIII) – Canoagem. Esta também é uma atividade que se assemelha a uma modalidade olímpica, para se ter uma ideia, a canoagem nos jogos olímpicos tem 12 categorias. O povo Krahô utiliza a canoa como meio de transporte e para pescar. É uma modalidade que exige técnica refinada e muito condicionamento físico. No ano de 2016, a prova não pode ser realizada nos Jogos Krahô por problema de logística.

Foto 14: Canoagem no I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.



Fonte: Marcelo Camargo (AGENCIA BRASIL, 2015).

No ambiente escolar, a Educação Física pode proporcionar o fortalecimento da cultura Krahô através do estudo da Canoagem. Na construção da canoa, é necessário o conhecimento de propriedades físicas e o professor pode promover esta interdisciplinaridade. Existe a técnica corporal para a forma de usar os remos e a aptidão física e habilidade motora exigida para a

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

(IX) Corrida com Tora. A Corrida com tora é uma das atividades mais praticadas pelo povo Krahô. De acordo com o professor indígena André Cõhtàt Krahô (CÕHTÀT KRAHÔ, 2015), a Corrida com tora está presente nas principais festas e ritos: Festa da Batata, Festa dos mortos, Ahpynre, Pàrtere, Pôôhy pre, Pàr co pê, Festa do Milho, Corrida por partido, foram citados como exemplo. Nos Jogos Krahô, a Corrida com tora é disputada entre as aldeias, nos naipes masculino e feminino. Vence a equipe que der uma volta completa ao redor do pátio.

Foto 15: Corrida com tora no pátio da aldeia Manoel Alves Pequeno nos Jogos Krahô.



Fonte: Acervo do LALI (2016).

As Corridas com tora dos estão presentes e vivas na identidade cultural do povo Krahô, são praticadas durante os ritos e até como forma esportiva diária para alguns indígenas. Na Educação Física escolar indígena Krahô, as Corridas com toras podem também aparecer como conteúdo. No caso das crianças, é importante a confecção de uma “torinha” de brinquedo para evitar risco de lesões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os procedimentos metodológicos realizados para a conclusão deste trabalho, podemos afirmar que os saberes tradicionais do povo Krahô fazem parte de seu patrimônio cultural e que estes saberes se manifestam a partir dos seus ritos, seus mitos, dos produtos artesanais, a organização social, da cosmologia e do elemento lúdico que estão presente no cotidiano e nos eventos festivos das aldeias Krahô.

Ao longo da história, os Krahô enfrentaram situações de conflito e exploração por parte da sociedade colonizadora ocidentalizada que durante séculos se aproveitam dos recursos naturais e avançam sobre o território brasileiro, obrigando aos povos indígenas a se afastarem de suas moradas, este é o processo de desterritorialização, que conseqüentemente que aflige os povos indígenas do Brasil, que conseqüentemente provoca a reterritorialização em um outro ambiente com características diferentes e as vezes inóspito para a comunidade.

O processo de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, acrescido por outro processo, a globalização, que provoca transformações econômicas, políticas, sociais e culturais nas sociedades, afetam os povos indígenas de todo país, isto não é diferente com o povo Krahô, que sofre com o etnocídio gradativo que tende a descaracterizar as identidades culturais, dando origem a outras identidades híbridas.

A criação da Terra Indígena Krahôlândia foi uma conquista para este povo, porém não impediu o avanço do processo de globalização sobre os Krahô, que sofre com a influência de um sociedade capitalista dominadora. Diante desta situação, a educação indígena sobrechega como uma estratégia de contribuir para a preservação e fortalecimento da cultura Krahô, com o propósito de fomentar o diálogo intercultural entre este povo indígena e outros grupos étnicos.

A interdisciplinaridade, é um conceito que busca a interação entre as áreas de conhecimento, no âmbito da educação para os povos tradicionais, tem o propósito de aproximar os saberes tradicionais dos saberes escolares. Dessa forma, o elemento lúdico surge como um componente que está presente nas duas formas de saberes, podendo cumprir o papel de instrumento da interdisciplinaridade. Outra característica que está presente nos saberes tradicionais Krahô e nos saberes escolares é a corporalidade. É através do corpo que é expressado os saberes e o elemento lúdico. Sendo assim, a compreensão do universo lúdico e corporal Krahô, é um fator decisivo para que a escola possa organizar um currículo e promover ações pedagógicas.

Desse modo, cabe à Educação Física, enquanto área de conhecimento e atuação, desenvolver um currículo escolar para o contexto indígena Krahô que contemple a corporalidade, os saberes e o elemento lúdico. Todavia, a própria disciplina Educação Física já carrega consigo um histórico de concepções de ensino que tendem à promoção do esportivismo, da subserviência e do higienismo. Práticas que não favorecem aos princípios gerais da educação indígena.

Neste seguimento, procuramos centrar nossos esforços em uma pesquisa que sugerisse uma abordagem pedagógica apropriada para o contexto indígena Krahô. Na qual priorizasse uma perspectiva que compreendesse o ser humano como produtor de cultura, portanto inserido na cultura corporal de movimento. Com esta finalidade, utilizamos referências oficiais e leis que tratam da educação indígena, como também autores que discutiram as temáticas relacionadas a este estudo, dessa maneira, concluímos que os conteúdos para a Educação Física escolar no contexto Krahô são os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, a pintura corporal, os ritos envolvendo o elemento lúdico-corporal, as atividades laborativas tradicionais como a caça, a pesca e a confecção artesanal de brinquedos ou outros artefatos lúdicos.

Constatamos que a Educação Física indígena Krahô dentro de uma perspectiva cultural deve incluir como temática a cultura corporal de movimento do mundo, a cultura corporal de movimento brasileira, a cultura corporal de movimento dos outros povos indígenas e a própria cultura corporal de movimento Krahô. No planejamento de ensino da Educação Física indígena Krahô, devemos compreender que o currículo é uma síntese de elementos culturais, que englobam saberes, costumes e crenças. E que é através do corpo que os valores simbólicos são externados, para assim poderem ser interpretados.

Durante as aulas de Educação Física, o corpo em movimento está a cada instante se comunicando através da expressão corporal, os temas das aulas são apenas as estratégias para atingir a aprendizagem de saberes relativos à cultura corporal de movimento, enquanto que o elemento lúdico encontra-se nos fatores motivacionais da corporalidade, o agrado, o prazer e a satisfação em ser um participante da cultura, um pertencente a um grupo social que interage pela comunicação do movimento para confirmar sua identidade cultural. Portanto o universo lúdico-corporal é a expressão da própria cultura Krahô, o ambiente onde o ser humano se reconhece como pertencente à uma nação. Dessa maneira, podemos afirmar que é por intermédio do corpo em movimento que se concretiza a identidade cultural de um povo.

Ao registrar e analisar as atividades lúdicas, os brinquedos e os Jogos Indígenas Krahô, enquanto significados culturais interpretativos e enquanto possibilidades educativas, entendemos estes rudimentos do universo lúdico-corpóreo como parte do patrimônio cultural que precisam

ser valorizados, preservados e, em alguns casos, resgatados. É na escola que conseguimos enxergar a estratégia mais provável para que isto aconteça, e é nas aulas de Educação Física que estes conteúdos são contemplados.

Por todos estes motivos que acreditamos que a Educação Física, enquanto disciplina escolar indígena pode contribuir para a preservação dos saberes tradicionais do povo Krahô, amenizando as consequências da globalização e promovendo relações interculturais construtivas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Carolina Fialho. **Hotxuá à luz da etnocologia: a prática cômica Krahô**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2015.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Arte e Cultura do povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de pesquisas Literaterras, 2012.

_____. **História Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

ARAÚJO, Marilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

AZEVEDO, M. M. (2005). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz.

BALANDIER, G. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrant Brasil, 1997.

BARRIO, Angel-B. **Manual de Antropologia Cultural**. Recife: Massangana, 2005.

_____. **Intercultural Communication: A Current Perspective**. In BENNETT, Milton, J. (Ed.), *Basic Concepts Of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, Me: Intercultural Press. 1998. Disponível em: http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA DE FREITAS, Edinaldo. **Ser ou Não Ser Mehin: A Etno-História Krahô**. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 23. 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10721>

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994**. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. **Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilingue e Intercultural**. JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

_____. **Decreto-lei nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** (Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais). 454 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 29/12/2015

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Educação Física).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. (2001). **Brinquedo e Cultura.** 4 ed. (G. WAJSKOP, Trad.) São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 06/07/2016.

CAHXÊT KRAHÔ, Roberto. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril e informante na pesquisa.** Entrevista concedida em agosto/2016.

CAMARGO, Vera Regina Toledo. Somos todos indígenas. **Cienc. Cult.** [online]. 2016, vol.68, n.1, pp. 60-62. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000100018>.

CARVALHO, Márcia Siqueira de. Geografia e imaginário na Idade Média. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 1, 1997.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. História do Programa Timbira. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/programa-timbira-historico> Acesso em: 27/12/2015

COB. **Movimento olímpico.** Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/movimento-olimpico> Acesso em 24/10/2016.

CÕHTÀT KRAHÔ, André. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril e informante na pesquisa.** Entrevista concedida em agosto/2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia** do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CONEXÃO TOCANTINS. **Caciques Krahô comunicam que não participará dos jogos Indígenas.** Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-kraho-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo> Acesso em: 28/12/2015.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. **JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281** <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

CORBAIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacque e VIGARELLO, George (Orgs.). **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. Tradução Lúcia ME Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a

CORBAIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da Revolução à Grande Guerra**. Tradução de João Batista Kreuch (partes I e II) e Jaime Clasen (partes III), v. 2, 2008b.

CORBAIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 109-154, 2008c.

CTI - Centro de Trabalho Indigenista/História do Programa Timbira. **(Site da associação que atua em Terras Indígenas inseridas nos Biomas Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica que possui duas grandes linhas de ação: Controle territorial e gestão ambiental)** Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/programa-timbira-historico>. Acesso em: 27/12/2015.

DACOSTA, Lamartine Pereira et al. **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, p. 793-795, 2005.

DAMATTA, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Museu nacional, 1978.

_____. **Futebol: ópio do povo X drama de justiça social**. Novos Estudos CEBRAP, v. 1, n. 4, p. 54-60, 1982.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. 7.ed. Campinas-SP: Papiros, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.

_____. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física**. Porto Alegre: Movimento (ESEF/UFRGS). p. 24-28. 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 2003.n

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1. Suplemento. p. 05-25, 2001.

DE OLHO NAS TERRAS INDÍGENAS. **(Site com informações socioambientais das Terras Indígenas no Brasil, todas as informações disponibilizadas são realizadas pelo Programa de Monitoramento Instituto Socioambiental-ISA)**. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#> Acesso em: 26/12/2015

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; MUÑOZ, Alberto Alonso. **O que é a filosofia?** Editora 34, 2007.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

DOS SANTOS, Luciano. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim-MS: v2 n4 141-157 jul/dez 2001. Disponível em: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf

EBC. **Quinze fatos marcantes sobre a primeira edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.** **ebc notícias do Brasil Palmas** 02 nov. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/esportes/2015/11/quinze-fatos-sobre-primeira-edicao-dos-jogos-mundias-dos-povos-indigenas> . Acesso em: 28/12/2015.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFdeportes**. Buenos Aires, ano18, nº182, julho de, 2013.

FERRERIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina. **Celebrando os Jogos, a Memória e a Identidade**. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. nº23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. Iepé, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1989.

GEERTZ, Clifford; JOSCELYNE, Vera Mello. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Vozes, 2002.

GLOBALIZAÇÃO. In: **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/globalizacao/> Acesso em: 26/09/2016 GOMES, Leonires Barbosa. **Atletismo como esporte base no desenvolvimento motor**. Clube de Autores, 2008.

GRANDO, Beleni Saléte. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 163-180, 2006.

GRUPPI, Deoclecio Rocco. **Jogos dos Povos Indígenas: trajetória e interlocuções**. 2013. 168 f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. GRUPPI, Deoclecio Rocco. **Práticas Corporais nos Jogos dos Povos Indígenas**. Unicentro. Guarapuava-PR, 2013.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos Índios do Brasil**. São Paulo, Cia. das Letras, 1992: p. 37-52.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. HELD, David et al. Cidadania e autonomia. Perspectivas: **Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 1, 2009. p. 201-231.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. **Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural**. **JNT-Facit Business and Technology Journal**. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: **Educação Indígena**. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

HUIZINGA, J. (2005). **HOMO LUDENS: O jogo como elemento da Cultura.** (J. P. Monteiro, Trad.) são paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE, 2010. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010 Acesso em: 26/09/2016.

KRAHÔ, Tais Põcuhntô; KRAHÔ, Joel Cuxy; KRAHÔ, Cahxê Roberto; KRAHÔ, Ovídio Kõnry; KRAHÔ, André Cõtât. **Jogos e Brincadeiras Krahô.** Goiatins-TO, 2010. f. 25. Apostila.

KRUWAKRAIA KRAHÔ, Getúlio Orlando Pinto. YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Liderança Indígena da Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa.** Entrevista concedida em setembro/2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Zahar, 2001.

MACEDO, Aurinete Macedo. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena:** um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril. 2015. 133 f. Tese de Doutorado (Doutorado). Universidade Federal do Tocantins.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. **Sociologia e antropologia**, v. 2, p. 209-233, 1974.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELATTI, J. C. **Índio do Brasil.** São Paulo: Edusp. 2007.

_____. **O Messianismo Craô.** Brasília. 2009.

_____. **Ritos de uma Tribo Timbira,** São Paulo, Editora Ática, 1978.

MELATTI, J. Cezar. **Índios e criadores:** a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins. Monografia do Instituto em Ciências Sociais. Brasília: 2009b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69741> Acesso em: 22/09/2016

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, n. 49, p. 11-17, 1999.

MINDLIN, Betty. **O fogo e as chamas dos mitos.** Estud. av. [online]. 2002, vol.16, n.44, pp.149-169.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Pesquisa-ação e etnografia:** caminhos cruzados. Revista de práticas psicossociais, v. 1, n. 1, 2006.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngüe e Intercultural. JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

NIMUENDAJU, Curt. A corrida de toras dos timbira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 151-194, Oct. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132001000200008&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30/12/2015

PAGLIARO, H., AZEVEDO, MM., and SANTOS, RV. orgs. **Demografia dos povos indígenas no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 192 p. ISBN: 85-7541-056-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>

PIIKËN KRAHÔ, Dodanin. **Cacique da Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa**. Entrevista concedida em agosto/2016.

PORTAL AMAZONIA: **Etnias do Tocantins 'boicotam' Jogos Mundiais Indígenas em Palmas**. Disponível em: <http://portalamazonia.com/noticias-detalle/esporte/etnias-do-tocantins>. Acesso em: 10/09/2016.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **O Censo 2010 e os Povos Indígenas**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas> Acesso em: 22/09/2016.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Roteiro da viagem que fez o capitão Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e de Goyás no ano de 1815 em serviço de SM Fidelíssima. **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 10, p. 5-80, 1848. Disponível em: http://biblio.wdfiles.com/local--files/ribeiro-1848-roteiro/ribeiro_1848_roteiro.pdf Acesso em: 28/12/2015

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Linguas Brasileiras: Para conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola. 1986.

RODRIGUES, Nayara. **Caciques Krahô comunicam que não participará dos jogos Indígenas**. Conexão Tocantins, Palmas, 11 nov. 2015. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2015/09/11/caciques-Krahô-comunicam-que-a-etnia-nao-participara-dos-jogos-mundiais-indigenas-a-organizacao-do-evento-nao-respeita-o-nosso-povo> Acesso em: 28/12/2015

RODRIGUES, Thiago Fernandes. **Os significados da educação física na perspectiva dos estudantes do ensino médio: um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre**. 2016. 51 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. **JNT-Facit Business and Technology Journal**. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.

SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. **Política indigenista no Brasil: direito ao território**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2016.

SEDUC. **Povos Indígenas do Tocantins**. 2016. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br/programas-e-projetos/programas/programa-vamos-ler/povos-indigenas-do-tocantins/> Acesso em 24/10/2016. Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena. Palmas: SEDUC-TO, 2013.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; DE CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras**. Museu Nacional, 1979. pp. 2-19.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional, 2001. p. 11-38.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de TH Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 39-58, 2006.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940>

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **O “letramento” na Educação Física**. Rascunho Digital FACED/UFBA, Salvador: BA, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

TUPÊN KRAHÔ, Leonardo. **Professor da Escola Indígena 19 de Abril e informante na pesquisa**. Entrevista concedida em setembro/2015. URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 87-102, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. Libertad, 2009.

VIANA, Ludmila Siqueira Mota; COSTA, Sônia Santana da. **Letramento e Educação Física**. CEPAE-UFG. s.n.t. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br>. Acesso em: 28/08/2016.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Liderança Indígena da Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa**. Entrevista concedida em setembro/2015.

ZAHAR, Jorge. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: 2001.

Francinaldo Freitas LEITE; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. **JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281** <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 96-169.